



Decàleg de criteris de justícia global per a la valoració i l'elaboració de materials curriculars de ciències socials

êc̃p escola de
cultura de pau

gReDiCS

Gricco
Grup de Recerca Interdisciplinari en el Contexte de Ciències Socials

UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

Amb el finançament de



Com citar aquesta publicació: Massip, Mariona; Barbeito, Cécile; Bartolomé, Sònia; González-Monfort, Neus; Santisteban, Antoni (2020). *Decàleg de criteris de justícia global per a la valoració i l'elaboració de materials curriculars de ciències socials*. Bellaterra: GREDICS-Escola de Cultura de Pau.

ISBN: 978-84-09-18678-5



Aquesta publicació està subjecta a una llicència de Creative Commons. Es permet la reproducció total o parcial, la distribució i la comunicació pública de l'obra, sempre que no sigui amb finalitats comercials, i sempre que es reconegui l'autoria de l'obra original. No es permet la creació d'obres derivades.

Índex de continguts

5	PRESENTACIÓ
5	Introducció
5	El projecte Entre línies
5	Per què la justícia global?
6	DECÀLEG PER DISSENYAR I AVALUAR MATERIALS CURRICULARS DES D'UNA PERSPECTIVA DE JUSTÍCIA GLOBAL
8	Què trobareu en aquest document?
9	EXEMPLIFICACIÓ DELS CRITERIS DE JUSTÍCIA GLOBAL ALS MATERIALS CURRICULARS
9	#1 Perspectiva humanitzadora
13	#2 Perspectiva de gènere
17	#3 Perspectiva d'alteritat
21	#4 Perspectiva intercultural
25	#5 Perspectiva de temes controvertits
29	#6 Perspectiva de pensament crític
33	#7 Perspectiva de pau
37	#8 Perspectiva d'economia sostenible
41	#9 Perspectiva de futur
45	#10 Perspectiva transformadora
49	Bibliografia
52	Fonts dels exemples citats

Índex d'imatges

7	Imatge 1.	Perspectives de justícia global
8	Imatge 2.	Com humanitzar les persones vençudes?
9	Imatge 3.	Com humanitzar les víctimes d'una catàstrofe natural?
10	Imatge 4.	Com humanitzar civilitzacions antigues?
14	Imatge 5.	Com equilibrar les presències de dones i d'homes?
14	Imatge 6.	Com trencar estereotips de gènere?
15	Imatge 7.	Com fer visibles els processos d'assoliment de drets per part de les dones?
18	Imatge 8.	Com visibilitzats els col·lectius esborrats del relat?
19	Imatge 9.	Com mostrar l'Altre des de referents positius?
19	Imatge 10.	Com reconeixem el dany de la colonització en l'altre?
22	Imatge 11.	Com representar altres cultures i religions?
22	Imatge 12.	Com reflectir les relacions de poder entre cultures en context colonial?
23	Imatge 13.	Com tractar els reptes de la convivència intercultural?
26	Imatge 14.	Com partir de problemes reals?
26	Imatge 15.	Com dotar d'eines per interpretar el present?
27	Imatge 16.	Com reflectir la visió dels diferents actors?
30	Imatge 17.	Com qüestionar els relats oficials amb l'ús de les fonts i preguntes reflexives?
31	Imatge 18.	Com transmetre la importància de qüestionar les fonts?
31	Imatge 19.	Com promoure debats des de la diversitat d'arguments?
34	Imatge 20.	Com problematitzar el militarisme?
34	Imatge 21.	Com mostrar el dany a les víctimes?
35	Imatge 22.	Com reflectir la pau?
38	Imatge 23.	Com reflectir el dilema entre el creixement econòmic i la sostenibilitat ambiental?
39	Imatge 24.	Com fer reflexionar sobre les responsabilitats de diferents actors en la (in) sostenibilitat social?
39	Imatge 25.	Com fomentar el canvi d'actituds a favor d'una economia més sostenible?
42	Imatge 26.	Com projectem el futur del planeta?
42	Imatge 27.	Com passar de l'anàlisi de la realitat actual al futur desitjat?
43	Imatge 28.	Com imaginar futurs alternatius?
46	Imatge 29.	Com transmetre que les realitats són mutables?
46	Imatge 30.	Com lligar el pensament crític amb l'actitud transformadora?
47	Imatge 31.	Com promoure la transformació del centre educatiu?

PRESENTACIÓ

Introducció

La publicació que teniu entre mans defineix deu perspectives bàsiques per al disseny i anàlisi de materials curriculars. Per cadascuna d'aquestes deu perspectives es defineixen criteris bàsics amb l'objectiu de promoure, de forma més transversal i consistent, els valors, continguts i metodologies de l'educació per a la justícia global, amb els Drets humans com a horitzó permanent.

S'adreça tant a les persones que creen materials curriculars com a aquelles que els utilitzen. La voluntat és que, d'una banda, serveixi d'orientació a les persones que dissenyen materials i seqüències didàctiques, per tal que incorporin els criteris de justícia global de forma més transversal i significativa als materials curriculars. D'altra banda, pretén aportar pistes per tal que qui utilitza aquests materials curriculars els pugui avaluar críticament i prengui decisions sobre el seu ús.

El projecte Entre Línies

Aquesta publicació s'emmarca en el projecte "Entre Línies", que vol incidir en els continguts dels materials didàctics que es dissenyen i s'utilitzen a les aules en general, i en les classes de ciències socials en particular. Aquesta comesa ha estat possible a partir del treball conjunt de l'Escola de la Cultura de la Pau i el Grup GREDICS de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials (SGR20171600), amb la col·laboració de GRICCSO (grup de docents de secundària de ciències socials, Rosa Sensat) i el finançament de l'Ajuntament de Barcelona.

L'Observatori de llibres de text, impulsat per l'Institut Català Internacional per la Pau (ICIP) i executat per l'Escola de Cultura de Pau de la UAB, realitza des del 2011 unes anàlisis exhaustives dels continguts, imatges i activitats que es presenten als llibres de text de ciències socials d'Educació Secundària Obligatoria. Tenen per objectiu facilitar la incorporació dels criteris de l'educació per la pau i justícia global en els llibres de text.

Per altra banda, el grup GREDICS de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials, de la UAB, desenvolupa des de fa anys línies d'investigació centrades en l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials, com a base per a la formació d'una ciutadania crítica, participativa, democràtica, global i compromesa amb la justícia social.

Amb la voluntat d'unir i sumar esforços, idees i perspectives, aquest treball conjunt ha esdevingut un punt de confluència enriquit per les aportacions de diferents agents educatius, que han participat en el procés: professors i professores en actiu, persones tècniques, estudiants de doctorat i futures mestres.

Per què la justícia global?

Diversos factors justifiquen la necessitat d'incorporar a l'educació una mirada de justícia global. L'enfocament competencial, inspirat en recomanacions de la UE i instaurat per les dues últimes lleis educatives "proposa (i demana) una relació més potent entre el coneixement i la realitat, una vinculació més estreta dels diferents tipus de sabers (saber, saber fer i saber ser, principalment), una clara orientació de treball educatiu cap a la pràctica i, finalment, la formació de persones autònomes, crítiques i capaces de donar resposta als reptes, problemes i situacions de la vida" (Massip et al., 2018, p. 28).

Per altra banda, els reptes socials actuals demanen respostes urgents. Com alerta repetidament l'antropòloga ecofeminista Yayo Herrero, "estem educant als nostres joves en contra de la seva pròpia supervivència", pel fet de que l'educació no posa amb prou èmfasi la vida i la protecció del planeta per davant de l'economia o la política. El creixement incessant de les desigualtats, l'augment de discursos xenòfobs en l'esfera pública o la pervivència de les violències masclistes, entre d'altres, formen part d'aquesta realitat social que reclama recursos educatius que incorporin de forma decidida les diferents perspectives de justícia global.

Moltes fonts situen els orígens de l'educació per la justícia global als anys '40-'50, partint de continguts d'educació pel desenvolupament. Des de llavors, l'enfocament ha canviat de forma significativa passant d'un enfocament caritatiu-assistencial a un de ciutadania global (Mesa, 2000), que posa més èmfasi en reconèixer les perversions de les relacions de dominació (Lozano, 2009, p.75). Tot i que no ha estat així des dels seus inicis, doncs, la concepció actual d'educació per la justícia global implica un compromís pel canvi, un qüestionament de les diferents violències actuals.

L'educació per la justícia global¹ s'ha definit com una "educació holística que obre els ulls i les ments de les persones a les realitats del món i les sensibilitza per a construir un món de major justícia, equitat i respecte als drets humans per a tothom" (Declaració de Maastricht, 2002). Habitualment s'entén que abasta continguts relacionats amb el desenvolupament i la reducció de desigualtats, els drets humans, la sostenibilitat, la pau i la prevenció de conflictes, la diversitat (de gènere, intercultural, de diversitat funcional, entre altres) i la ciutadania.

A banda dels coneixements relacionats amb les àrees esmentades, l'educació per la justícia global atorga una especial rellevància al treball d'habilitats com el pensament crític, la multiperspectiva, la consciència dels propis estereotips, la cooperació, l'empatia, el diàleg, la resolució de conflictes, la creativitat, la presa de decisions, etc. També actituds com l'autoestima, la responsabilitat social i pel medi ambient, l'obertura mental, l'actitud de prospectiva, la pertinença participativa a la comunitat i la solidaritat (Cabezudo et al., 2008, p.27).

L'especial focus en l'aprenentatge d'habilitats i actituds requereix la utilització de metodologies crítiques, d'indagació, cooperatives, dialògiques i participatives com l'anàlisi crítica de fonts, mapes conceptuals, dilemes morals, diàlegs, activitats de treball basat en problemes i de treball cooperatiu, dinàmiques de grup, assemblees, campanyes de sensibilització... (Massip et al, 2018, p.94; Santisteban, 2009).

Aquests són els plantejaments d'enfocament, de continguts i metodològics que han inspirat el decàleg de criteris per a dissenyar i avaluar materials curriculars.

DECÀLEG PER DISSENYAR I AVALUAR MATERIALS CURRICULARS DES D'UNA PERSPECTIVA DE JUSTÍCIA GLOBAL

Els horitzons que han guiat el plantejament del decàleg que presentem a continuació troben els seus fonaments en els plantejaments de l'educació per a la justícia global i la ciutadania democràtica, els objectius en educació marcats per la UNESCO

en l'Agenda 2030 i els Drets humans. Sobre aquests pilars i en el context de la recerca en didàctica de les ciències socials i les anàlisis de l'Observatori de llibres de text, considerem que els materials curriculars haurien de ser dissenyats, avaluats i utilitzats a partir de 10 perspectives clau, interrelacionades:

- #1 Perspectiva **Humanitzadora**
- #2 Perspectiva de **Gènere**
- #3 Perspectiva d'**Alteritat**
- #4 Perspectiva **Intercultural**
- #5 Perspectiva de **Temes Controvertits**
- #6 Perspectiva de **Pensament Crític**
- #7 Perspectiva de **Pau**
- #8 Perspectiva d'**Economia Sostenible**
- #9 Perspectiva de **Futur**
- #10 Perspectiva **Transformadora**

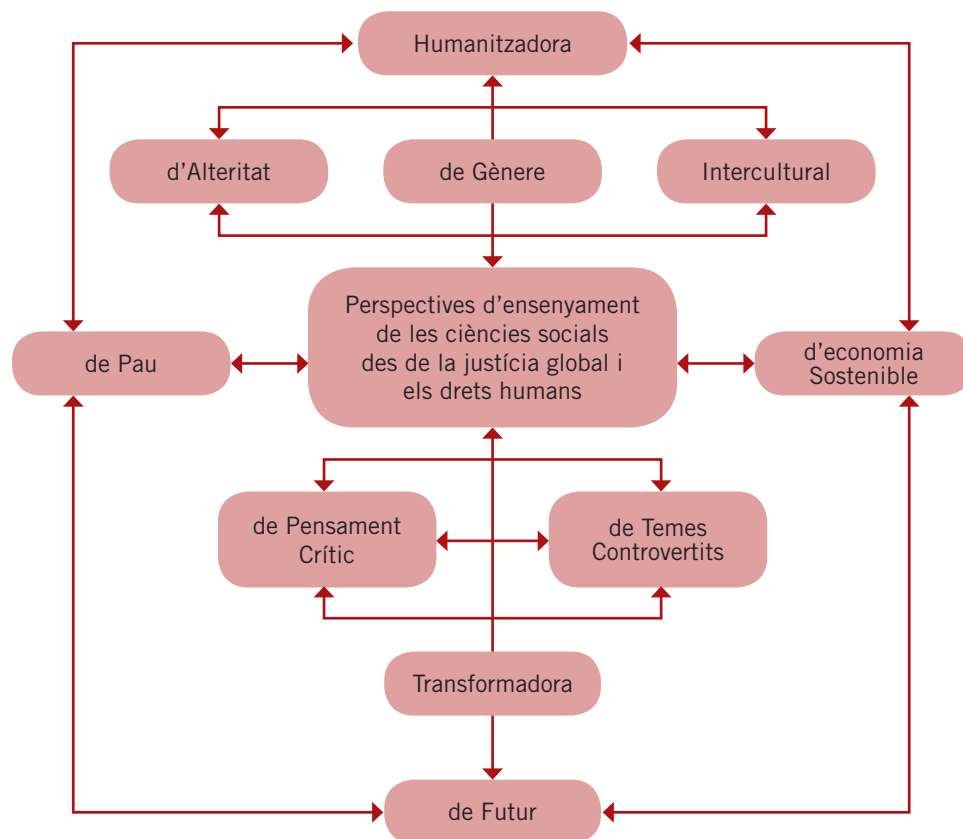
En primer lloc, la perspectiva **Humanitzadora** posa les persones al centre del coneixement social. Per una banda, entenent que les temàtiques que abordem no haurien de respondre als interessos i visions dels Estats, corporacions ni grups socials determinats, sinó que haurien de donar resposta a les necessitats, els problemes i les circumstàncies de la vida i de les persones. Per altra, projectant una visió de la societat no excloent, on tothom sigui protagonista, on tothom sigui vist i es vegi com agent social. És per això que cal fer visibles als invisibles i evitar la invisibilització a partir de construir relats on apareguin tots els col·lectius, no només aquells que han ostentat el poder tradicionalment i que han utilitzat el coneixement i l'educació per perpetrar les desigualtats.

En aquest sentit la perspectiva **de Gènere** esdevé fonamental, no només perquè permet reivindicar i visibilitzar el paper que han desenvolupat i desenvolupen les dones en el conjunt de la societat, sinó que permet qüestionar les desigualtats i violències cap a diferents col·lectius i persones. Així doncs, és important, que tots els col·lectius i totes les persones estiguin presents i siguin considerats actors socials, per poder comprendre la complexitat dels fets i dels esdeveniments, per valorar les conseqüències en la vida de la població de les decisions polítiques o econòmiques, per interpretar l'evolució -tant els canvis com les continuïtats- dels processos socials.

Entenent la societat com a plural i diversa, on totes les persones som tingudes en compte i considerades com a agents, és necessari analitzar i aprendre a conviure

1. També anomenada educació global o educació per una ciutadania global, i relacionada amb l'educació pel desenvolupament, l'educació per la pau, l'educació intercultural, l'educació ambiental, la co-educació, l'educació pels drets humans, l'educació per la ciutadania, expressions a vegades utilitzades com a sinònims.

Imatge 1. Perspectives de justícia global



Font: Gredics.

conjuntament de manera pacífica i democràtica, quelcom que ens convida a treballar l'**Alteritat** i, conseqüentment, a abordar els reptes que impliquen les identitats. Entendre les multiperspectives, treballar l'empatia, contraposar relats i vivències o posar en entredit els discursos centrats en l'oposició entre el *nosaltres* i els *altres* ens és essencial en les perspectives d'alteritat i en la construcció d'un context més inclusiu i just. En aquest sentit, la **Interculturalitat** posa en relació les alteritats des de la perspectiva de les construccions culturals i es projecta en un marc de relació, diàleg i convivència.

Entenem que el procés d'ensenyament-aprenentatge hauria de partir del treball de **Temes controvertits** que permetin abordar i entendre la complexitat dels problemes socials. Partir de situacions actuals o problematitzar els continguts plantejant preguntes significatives i motivadores que permetin aproximar-se i apropiarse de la realitat és un element clau per a la formació d'una ciutadania crítica capaç d'entendre el món en el qual viu i actuar-hi.

Dues de les finalitats més rellevants del treball a partir de temes controvertits és el de formar el **Pensament Crític** i educar per a l'acció **Transformadora**. Ambdues són fonamentals per una ciutadania

que no sigui manipulable, capaç de posicionar-se i interpretar el món, així com de proposar i desenvolupar idees per un món més just i equitatiu.

Es fa imprescindible, en aquest sentit, treballar des de i per a la **Pau**. La perspectiva de Pau convida a denunciar la violència - i en particular la violència més directa, com és la guerra- i els efectes que aquesta té sobre les persones, reconeix el potencial del conflicte en la transformació social i reivindica més presència d'experiències històriques de cooperació i de no-violència com a alternatives.

En la cerca d'alternatives que ens permetin imaginar nous futurs possibles, la perspectiva d'**Economia Sostenible** convida a ser més conscients de les interdependències de factors i de les pròpies responsabilitats en els models econòmics vigents, així com de les seves conseqüències pel planeta en general i per a les persones en concret. Tant la sostenibilitat com la justícia econòmica són blocs de continguts molt amples i desenvolupats, però ajuntar-los en una sola perspectiva és un acte conscient per reflectir que aquests dos factors estan estretament lligats i que cal tenir-los en compte alhora.

I compromís ens porta al fet que cal aprendre el **Futur**, perquè cal aprendre a pensar, a prendre

decisiones raonades, partint del passat i del present per a projectar el futur. És important, doncs, donar espais per pensar el futur, per imaginar-lo, per posar en relació les voluntats i les incerteses, la individualitat i la col·lectivitat. En el projectar el futur també treballem presa de consciència sobre aquelles accions i actituds que ens poden permetre construir el futur que volem. És per això que el decàleg conclou amb la **perspectiva transformadora** enfocada a l'acció i la participació, entenent que la construcció d'una realitat més justa passa no només pels aprenentatges, sinó sobretot per la capacitat d'aplicar-los a les realitats properes i la vida pròpia per tal de transformar-les.

La perspectiva de drets humans i de ciutadania s'han inclòs en el document com a continguts transversals a la resta de perspectives. Entenem que són el teló de fons sobre el que s'estructuren les mirades que ens han de permetre abordar els continguts socials des de la vindicació dels drets i les dignitats de totes les persones i poder educar per a la construcció d'un futur més just per a tothom.

Què trobareu en aquest document?

En aquest document trobareu una explicació bàsica de cada una d'aquestes perspectives: els plantejaments, les referències teòriques principals, algunes dades de recerques i els reptes educatius que suposen.

Per facilitar el traspàs del plantejament a la transformació dels materials i les pràctiques, per a cadascuna d'aquestes perspectives es proposen alguns criteris per a poder guiar el qüestionament i l'adopció de les perspectives sota els títols "Què podem fer?" i "Com ho podem fer?". Són algunes idees, que no són úniques ni estàtiques, sinó línies que hem considerat assumibles pel professorat, institucions, editorials, ONG i altres actors que elaboren materials didàctics.

Per tal d'exemplificar i concretar les propostes, per a cadascuna de les perspectives descrites també projecten exemples de materials curriculars que incorporen en graus diferents aquests criteris amb comentaris explícits sobre de quina manera s'incorporen els criteris o es podrien acabar d'incorporar. Amb aquesta petita mostra es fa visible que els plantejaments de la justícia global ja estan incorporats, en major o menor grau, a molts materials curriculars, malgrat els condicionants del currículum, de la limitació de temps, dels nivells de complexitat dels continguts assumibles a cada edat.

També té sentit ressaltar que la tasca educativa no només depèn de l'existència d'uns bons recursos didàctics, sinó també de l'ús que facin els i les docents d'aquests materials. Per això aquest document també pretén educar la mirada per a que el professorat identifiqui més fàcilment l'aplicació pràctica dels criteris que formulem.

Amb aquests criteris pretenem convidar a la comunitat educativa a plantejar-se una sèrie de preguntes: Es posen a les persones suficientment al centre del relat, fent visibles a persones i grups invisibles? Hi ha una perspectiva de gènere prou transversal? Es defineixen les identitats des de l'alteritat? Es tracten les diverses cultures des del diàleg entre iguals? El desenvolupament econòmic es planteja des de paràmetres de sostenibilitat? S'aborden els continguts ressaltant les controvèrsies que generen? Les activitats permeten formar un pensament divergent? S'estudien els conflictes de forma que s'afavoreixi la cultura de pau? S'estudien períodes o situacions de pau i convivència? Es fan activitats d'educació per al futur, plantejant futurs possibles, probables i desitjables? Els coneixements permeïen a l'alumnat participar com a ciutadania i proposar canvis socials?

EXEMPLIFICACIÓ DELS CRITERIS DE JUSTÍCIA GLOBAL ALS MATERIALS CURRICULARS

#1 Perspectiva humanitzadora

Posar les persones al centre dels continguts. Centrar-se en allò que ens caracteritza i que compartim, tenint en compte totes les identitats i col·lectius.

L'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la història ha estat tradicionalment més centrat en els territoris i en determinats fets del passat i del present que no en les persones que els han protagonitzat (GREDICS, 2015).

Quan Bertolt Brecht escrivia *Qui construí Tebas, la de les set portes?/ En els llibres apareixen els noms dels reis / Van arrossegar els reis els blocs de pedra?* ho feia amb una perspectiva humanitzadora: és a dir, preguntant-se per les persones. Posar les persones al centre dels continguts d'aprenentatge és clau en tot el procés educatiu, però de manera molt especial en els continguts de ciències socials: les persones i les relacions humanes en societat en són l'objecte bàsic de coneixement. Tenir una perspectiva humanitzadora dels continguts, doncs, passa per posar les persones al centre dels coneixements, assegurant-nos que ningú en queda exclòs o invisibilitzat i posant l'accent en allò que compartim i que ens fa humans, a partir de la idea d'una "identitat global humana" (Santisteban i González-Monfort, 2019).

En les representacions de la història que els i les joves aprenen, les persones no hi són predominants. Aquelles que apareixen són sobretot de col·lectius exclusius i excloents i apareixen de manera deshumanitzada (Massip i Pagès, 2016). Segons l'Observatori de llibres de text (ICIP-ECP, 2017), els protagonistes que apareixen als llibres de text analitzats no donen visibilitat a les diferents persones i col·lectius de la societat, sobrerrepresentant les classes socials dirigents i de professions militars i infrarepresentant les classes socials més baixes i la població no europea.

La "rehumanització dels continguts socials escolars és clau per recuperar l'esperança en una educació per a la justícia social i la pau" (Renner, 2009). Fer-ho passa per garantir la presència de tots els col·lectius -sobretot dels que queden sovint invisibilitzats-, reconèixer totes les persones com a agents històrics i tenir-ne en compte la condició humana, partint d'allò que ens fa humans.

La deshumanització és una estratègia política en la creació de relats de l'odi i la creació de la imatge dels enemics (Spillmann i Spillman, 1991); la humanització, en canvi, és clau per a la construcció d'un futur conjunt en el qual tots ens sentim i reconeguem els uns als altres com a protagonistes. Cal que ens preguntem: fins a quin punt aquests materials ens permeten entendre'ns com a humans?

Què podem fer?

- Diversificar les persones protagonistes que apareixen
- Cuidar la presència de col·lectius històricament invisibilitzats
- Visibilitzar la condició humana a partir de necessitats, experiències i interessos
- Incloure les visions i interessos de diferents col·lectius i agents socials en els conflictes
- Partir de temes humans transversals
- Projectar la ciutadania global
- Remarcar les conseqüències humanes dels conflictes
- Remarcar l'agència humana rere les causes dels processos amplis
- Posar en relació contextos "micro" amb interpretacions generals

Com ho podem fer?

- Incorporant protagonistes de diferents gèneres, classes, edats, condicions i procedències, amb els seus noms i cognoms
- Augmentant la presència d'imatges on apareguin persones, especialment de col·lectius habitualment invisibilitzats
- Incorporant històries de vida
- Utilitzant fonts primàries com fotografies o epístoles
- Partint d'històries personals per exemplificar relats més amplis
- Exemplificar la relació d'interessos de diferents col·lectius sobre una mateixa situació o problema
- Promovent l'empatia a través de les activitats

A tall d'exemple

Imatge 2. Com humanitzar les persones vençudes?

Els vencedors d'una guerra també solen guanyar el relat d'aquest conflicte armat, justificant els seus actes bèl·lics i/o minimitzant el dany dels vençuts. En l'exemple escollit, un llibre de text convida, en una doble pàgina, a reflexionar sobre la necessitat o no de bombardejar amb la bomba atòmica. La doble pàgina permet fer una reflexió a partir de textos contrastats i fomentar així l'esperit crític. Com es podria reforçar la perspectiva humanitzadora d'aquest fragment?

El text contrasta arguments per a valorar la necessitat o no de bombardejar Hiroshima i Nagasaki.

Les imatges mostren l'impacte de les bombes de lluny.

Apreu a...

Comparar textos històrics

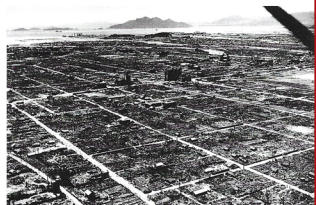
Comparar dos textos sobre un mateix fet ens permet analitzar-lo millor. En tenir en compte diferents punts de vista, la nostra anàlisi s'enriqueix i ens permet arribar a conclusions més encertades.

Quan comparem dos textos històrics n'hem de tenir en compte l'**objectivitat** o la **subjectivitat**, és a dir, si el punt de vista de l'autor és el d'una persona protagonista dels fets, i per tant està plasmanent una opinió personal, o si, en canvi, es tracta d'un historiador que intenta explicar els fets de manera rigorosa, tot i que mai no serà objectiu totalment, ja que farà la seva pròpia interpretació dels fets.

Com s'elabora la comparació?

Passos que s'han de seguir

1. Identificar i analitzar les idees principals dels textos.
2. Comparar els punts de vista i els arguments dels autors, la seva subjectivitat o objectivitat, i buscar els punts en comú i els punts divergents dels textos.
3. Sintetitzar els coneixements adquirits per mitjà dels textos.
4. Contrastar, a través dels coneixements propis, el problema al qual es refereixen els textos.



La ciutat d'Hiroshima després del llançament de la bomba atòmica.

Les bombes atòmiques sobre Hiroshima i Nagasaki

A continuació compararem dos textos diferents que ens parlen d'un mateix esdeveniment, en aquest cas el llançament de la bomba atòmica sobre les ciutats japoneses d'Hiroshima i Nagasaki.

La bomba atòmica

Abans de prendre la decisió final d'utilitzar la bomba atòmica, vaig convocar un comitè de les més destacades autoritats en el camp científic, educatiu i polític, per escoltar les seves opinions i consells. Vaig preguntar les seves opinions als Caps d'Estat Major i vaig calcular el temps que podrien resistir els japonesos, i quantes vides americanes i japoneses costaria envair l'illa central del Japó.

A Potsdam, Stalin m'havia informat que passarien tres mesos abans que Rússia estigués en condicions d'obrir un segon front contra el Japó. I durant la conferència de Potsdam havia consultat el primer ministre Winston Churchill sobre l'ús de la bomba. Churchill i els seus caps militars es van mostrar partidaris d'aquest ús.

Havíem ofert al Japó l'alternativa entre la rendició i la inevitable i completa destrucció. Els senyors de la guerra japonesa van presentar una fanàtica resistència. Era el meu deure de president obligar els guerrers japonesos a avenir-se a raons, amb la major rapidesa i amb la menor pèrdua de vides que fos possible. Aleshores vaig prendre la meua decisió. Una decisió que només m'incumbia a mi. Gairebé immediatament després de la segona bomba atòmica, els japonesos es van rendir.

Adaptat de: Truman, H., *Mr. Ciudadà*

La bomba atòmica

Quan estàvem formant les files per entrar a classe, va esclatar un llampec brusc i aterridor i ens vam veure com colpejats per una mà invisible. Una llum de color groc fosc es va estendre al nostre voltant, amb una intensitat tal que no podíem obrir els ulls. Em vaig cobrir la cara amb les mans i em vaig tombar. Algú va xiclar al meu costat i vam haver de tirar-nos a terra. Vaig aixecar el cap i vaig veure la gent que es precipitava cap a la sortida cridant desesperadament.

Les cases estaven o bé completament destruïdes o bé inclinades per la força de l'explosió. Tenia tanta calor que vaig agafar una galleda d'aigua d'un dipòsit per abocar-me-la sobre el cos. Tenia els braços i les cames rígids, i les parts cremades, inflades. La pell semblava que es despregués, posant al descobert la carn, d'un color roig intens.

Traduït i adaptat de: Gijón, F., *Horror en cadena. Apocalipsis del átomo*

1 A: En aquest text, Harry Truman justifica la seva decisió de llançar la bomba atòmica. Al seu parer, aquesta decisió va permetre evitar la mort de milers de soldats nord-americans i japonesos i posar fi definitivament a la guerra.

B: Es tracta del testimoni d'una víctima del bombardeig atòmic, que relata en primera persona la seva pròpia experiència del que va succeir. Ens parla de l'horror que va viure en aquell moment i del que succeia al seu voltant.

2 En tots dos casos es tracta de testimoniatges de persones que van viure els fets, tot i que des d'un punt de vista radicalment diferent. D'una banda, l'opinió del responsable del llançament de la bomba, i de l'altra, la versió d'una dels milers de víctimes que en van patir les conseqüències.

L'objectiu del primer és justificar una decisió del passat; el del segon és oferir un testimoni dels esdeveniments.

3 Per mitjà dels textos, obtenim informació al voltant del bombardeig atòmic d'Hiroshima i Nagasaki. Podem comprovar l'enorme transcendència d'aquest fet històric a partir dels dos testimoniatges.

Per a Truman l'important, com a cap d'Estat, era aconseguir el final del conflicte com més aviat millor, per evitar un balanç de pèrdues humanes encara més gran. A partir del relat de la víctima, es fan palesos els efectes devastadors de la bomba, i les seves terribles conseqüències per a l'ésser humà.

4 Els textos objecte d'anàlisi ens parlen de les raons i les conseqüències de l'escletxa de la bomba atòmica des de dues visions que es complementen.

El llançament de la bomba atòmica l'agost de 1945 va comportar, efectivament, la rendició del Japó i la fi de la Segona Guerra Mundial. D'altra banda, les conseqüències van ser devastadores, les ciutats d'Hiroshima i Nagasaki van ser arrasades i hi van morir més de 150.000 persones.



Núvol de fum en forma de fong després de l'explosió de la bomba atòmica sobre Nagasaki. Aquest núvol va arribar als 18 km d'alçada.

Activitats

1 A partir de les pautes que hem establert, compara ara els textos següents.

No es pot acceptar que el bombardeig atòmic hagi determinat el final de la guerra; els fets provenen que això no va fer capítol al Japó. El Govern i els alts comandaments nipons van amagar al poble la notícia, i van continuar preparant la batalla decisiva en el seu territori.

És obvi que amb els bombardejos atòmics a ciutats nipones no es pretenia cap objectiu militar important; els nord-americans volien abans que res produir un efecte psicològic amb l'extrem d'un gran nombre de gent. També es perseguia un altre objectiu: intimidar l'URSS i imposar el domini dels Estats Units en el món postbèl·lic.

Truman s'apressava d'aquesta manera a avançar-se a l'URSS, per tal d'atribuir als EUA tots els llores del vencedor i obtenir el monopoli a l'hora d'ocupar i dirigir el Japó vençut. L'URSS va entrar en la guerra el 8 d'agost. Els aliats estaven segurs que precisament aquesta entrada en la guerra convenceria definitivament el Japó que la seva plena derrota era inevitable.

Traduït i adaptat de: Koshkin, A., www.voltairenet.org/article124815.html

Mai no va haver-hi un moment de discussió sobre si s'havia d'utilitzar o no la bomba. Evitar una carnisseria immensa i indefinida, portar la guerra a la seva fi, portar la pau al món, posar mans guardadores sobre els seus pobles torturats mitjançant una manifestació de poder aclaparador, a costa d'unes poques explosions, semblava, després de tots els nostres treballs i perills, una possibilitat de salvació.

No he posat en dubte mai, des d'aleshores, que tenia la raó. Roman el fet històric, que ha de ser jutjat posteriorment, que la decisió d'usar o no la bomba atòmica per a forçar la rendició del Japó no va ser mai posat en qüestió. Va haver-hi al voltant de la nostra taula un acord unànime, automàtic i sense cap dubte; ni tampoc vaig sentir mai el menor suggeriment que hauríem d'actuar d'una altra manera.

Traduït i adaptat de: Churchill, W., *La Segona Guerra Mundial*. La estera de los libros, 2004


Per acabar d'incloure la perspectiva humanitzadora es podria:

- Mostrar fotografies o dibuixos que permetin veure l'impacte humà de la bomba atòmica.
- Utilitzar fonts japoneses en l'argumentació.
- Formular preguntes que humanitzin a les víctimes, utilitzant noms propis de persones bombardejades, i esmentant al col·lectiu *hibakusha*.

#1 Perspectiva humanitzadora

Imatge 3. Com humanitzar les víctimes d'una catàstrofe natural?

La humanització sovint passa per escoltar testimonis de persones implicades en un fenomen. L'exemple escollit convida a empatitzar amb les víctimes, convidant a recollir testimonis sobre les seves vivències.



QÜESTIONARI

1 Observa aquestes imatges de la ciutat al 1962, mapes i textos, busca més informació sobre el què va passar, el perquè i les seves conseqüències seguint el quí s'indica:

- Què va succeir el 25 de setembre de 1962?
- Quines són les causes naturals, humanes, socials, urbanes i econòmiques?
- Quines conseqüències immediates va tenir?
- Quins canvis va comportar per a la ciutat a mitjà/llarg termini?
- Explica les vivències de persones que van viure de prop les riades? Has d'utilitzar diferents materials i fonts:
 - Llibres d'història on expliqui aquests esdeveniments.
 - Diaris de l'època on expliquin la notícia i/o reportatges posteriors.
 - Un o més testimonis orals.

L'activitat fomenta l'anàlisi de les causes tant naturals com humanes, socials, urbanes i econòmiques.

Promou el coneixement de les vivències de les persones implicades.

Per acabar d'incloure la perspectiva es podria:

- Aportar pistes per a recollir testimonis de persones afectades.

32 | OSCAR MONTERDE I MATEO

Imatge 4. Com humanitzar civilitzacions antigues?

Mostrar civilitzacions antigues té potencial per a mostrar una organització de vida quotidiana que permet humanitzar l'altre. En el cas de les civilitzacions inques, maies i asteques, algunes visions les presenten com pobles avançats i alhora guerrers, però de forma allunyada. Com representar de forma humanitzada aquests altres pobles?

#1 Perspectiva humanitzadora

Introdueix els temes a partir d'una família fictícia, personalitzant.

La fotografia, el text i les activitats visibilitzen la vida quotidiana dels asteques (infants, dones i homes).

6 Yoli, un pagès asteca

Quan **Colom** va arribar a Amèrica, el continent estava poblat per civilitzacions diverses.

Entre les més importants hi havia l'asteca, que ocupava l'Amèrica Central, i l'Inca, que s'estenia al llarg de la serralada dels Andes. Una tercera, la maia, havia desaparegut a la darreria del segle X, però n'havien quedat moltes restes monumentals.

A EL POBLAT DE YOALI

El poblat on viu Yoli està situat a la vora del llac Texcoco, al bell mig de la civilització asteca. Els seus habitants formen una gran família, que anomenen **calpulli**; tots es consideren descendents d'un avantpassat comú.

La família de Yoli viu de l'**agricultura**. El poblat es troba al mig d'uns aiguamolls i els pagesos han de construir horts flotants en els quals conreen blat de moro, patates, fetsols, xili, cotó i fruites. Els pagesos també pesquen als llacs i cacen ocells aquàtics.

Dels horts en diuen **chinampas** i els construeixen clavant estacques de fusta al sol de les zones pantanoses per delimitar el camp, que cobreixen amb llat. La **chinampa** absorbeix l'aigua del llac i el llat serveix com a adob.

Les dones porten part de la collita a un mercat i la canvien per altres articles (barata), com ara vestits de cotó de colors o objectes de ceràmica. De la venda de productes a llocs més distants se n'ocupen uns mercaders itinerants anomenats **pachecas**.

Els homes han de lluitar a l'**exèrcit** al costat de **(Moctezuma)** el gran emperador, per imposar-se als pobles rivals (els olmeques i els tolteques) i obligar-los a pagar tributs.

B EL JOC DE PILOTA

Al territori asteca hi havia ciutats força grans, com ara Tenochtitlán, Tlaxcala i Cholula. A totes hi ha grans temples i espais per a l'esport on es practica un joc de pilota, anomenat **tlachtli**, i dedicat al déu Sol, que té molts adeptes.

El joc enfronta dos equips, gairebé sempre de set jugadors. L'objectiu és aconseguir passar una pilota molt pesant per un cercle que hi ha adossat a un mur. No s'hi poden fer servir les mans i la pilota no pot tocar el terra, de manera que es calpeja amb les cames, les espalles, el cap o els malucs.

Quan s'aconsegueix l'objectiu, el guanyador pot demanar al contrariari un desig: el més habitual és llevar-li els vestits.

LES CIVILITZACIONS PRECOLOMBINES

Imperi asteca
estats maias
Imperi inca

VIATJA AL PASSAT

UNA CIUTAT ASTECA

Al centre de la ciutat, enmig del llac, hi havia el **recinte sagrat** amb temples, palaus i una pista per al joc de pilota.

Els asteques tenien grans coneixements de **matemàtiques i astronomia**, que els va permetre establir un calendari.

habitatge agrícola

joc de la pilota

elaboració de coques de blat de moro

ceràmica

teixit

conreu de blat de moro

transport de mercaderies

mercaderies

temple

Practicaven la **minería** i feien escultures i objectes d'or, plata i pedres semiprecioses.

Al voltant de la ciutat, la terra estava repartida entre **famílies pageses** que la conreaven a canvi del pagament d'impostos.

- Quines van ser les grans civilitzacions **precolombines**? On es localitzaven? Quines característiques comunes tenien?
- Fixa't en la petita ciutat on viu Yoli:
 - Descriu detalladament la funció de cada espai (agricultura, artesanía, comerç, altres activitats).
 - Què eren les **chinampas**? Com es construïen i amb quina finalitat? Quins n'eren els conreus principals? De quines altres activitats vivia la població?
 - Era important el paper dels guerrers? Amb quins pobles es disputaven el poder els asteques?
- Posa't al seu lloc

Imagina que el teu **calpulli** organitza un **tlachtli** (un partit de pilota). Fixa't en el vídeo www.tiching.com/729820 i redacta una crònica breu per a un diari, en la qual expliquis això:

 - Equips participants i equipament dels jugadors.
 - Aspecte del terreny de joc i **desenvolupament** del partit.
 - Premi per a l'equip guanyador i càstig per al perdedor.
- Quins esports actuals et recorda aquest joc? Quines semblances i diferències hi trobes?

L'època dels grans descobriments geogràfics 253

Explicació de les tasques amb perspectiva de gènere.

Per acabar d'incloure la perspectiva humanitzadora caldria... Fer una comparació amb la nostra cultura per tal de veure que compartim activitats i característiques que ens fan ser a tots humans.

Per saber-ne més...

Pupio, Alejandra; Alcalde, Rodolfo; De la Fuente, Laura (2019). *¿Qué nos hace humanos? Un manual para pensarnos en las aulas*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional del Sur.

Blevins, Brooke i Talbert, Tony (2016). Challenging Neoliberal Perspectives: a framework for humanizing social studies teacher education. A Crowe, Alicia i Cuenca, Alexander (Eds.). *Rethinking Social Studies Teacher Education in the Twenty-First Century*. London: Springer.

Anguera, Carles et al (2016). Què ens fa humans? Un programa alternatiu de ciències socials. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

#2 Perspectiva de gènere

Incloure una mirada de gènere en les temàtiques i els seus protagonistes: visibilitzant, denunciant i combatent les desigualtats, estereotips i exclusions propis del sistema patriarcal.

La invisibilitat curricular és la primera de les violències contra les dones, segons l'experta en coeducació Núria Solsona (2016). La perspectiva de gènere ens permet detectar, denunciar i revertir l'absència femenina i de persones amb identitat de gènere diverses en els materials curriculars, però també ampliar la mirada i qüestionar el coneixement androcèntric que perpetua les desigualtats del sistema patriarcal.

En les ciències socials aquesta perspectiva es fa doblement necessària. Per una banda, perquè la desigualtat de gènere és un problema social. Per altra, perquè els continguts geogràfics i històrics, centrals en les ciències socials escolars, estan molt marcats per les desigualtats de gènere. Els estudis de gènere en la geografia i la història disciplinaris han fet grans aportacions en les últimes dècades, de la mà de plantejaments de l'antropologia, la sociologia, la política i l'economia feministes, però encara és un repte integrar-los en els relats conjunts i el coneixement escolar (Fontana, 2013).

Segons l'Observatori de llibres de text, només el 7% dels personatges que apareixen amb noms i cognoms en els manuals escolars analitzats són dones i sovint sense un paper actiu (ICIP-ECP, 2013, 2017). Aquesta falta de referents condiciona l'aprenentatge i les representacions dels infants i adolescents, que identifiquen com a protagonistes històricament rellevants sobretot homes blancs amb poder econòmic i polític (Villalón i Pagès, 2013) i només un 1% dels personatges que recorden són dones (Sant i Pagès, 2011).

El canvi és necessari i urgent, ja que aquesta absència és “insostenible i vergonyosa” (Jara i Santisteban, 2018). No ha de ser un canvi superficial, sinó que ha de permetre qüestionar els rols i els estereotips que perpetuen les desigualtats, introduir mirades interseccionals i reformular el coneixement per donar valor a les pràctiques domèstiques i de les cures. Ha de ser un canvi transversal - en el llenguatge, en les imatges, en els continguts i en les activitats proposades - que permeti no només donar presència a les dones, sinó que aquestes siguin reconegudes com a subjectes històrics (Álvarez, Nuño i Solsona, 2003) i que la perspectiva femenina quedi plasmada en el relat.

Des de l'Oficina Internacional d'Educació de la UNESCO, la perspectiva de gènere es contempla com una de les claus per apuntalar els objectius educatius de l'agenda 2030 i s'entén com una eina per democratitzar l'educació i la societat. Cal que ens preguntem: Fins a quin punt aquests materials afavoreixen la igualtat?

Què podem fer?

- Aplicar la perspectiva de gènere als factors històrics, geogràfics, econòmics i polítics estudiats
- Reforçar i diversificar les presències i els rols de les dones en tots els àmbits de la societat: polítics, econòmics, socials i culturals
- Reflectir les discriminacions encara vigents per motius de gènere
- Incorporar coneixements i pràctiques relacionats amb les cures
- Qüestionar les desigualtats i els estereotips per motius de gènere
- Visibilitzar les dificultats associades a altres discriminacions que es creuen amb la discriminació de gènere (interseccionalitat)

Com ho podem fer?

- Utilitzant un llenguatge inclusiu
- Inclouent imatges d'homes i dones en rols i tasques diversos, així com imatges de persones amb gènere incert
- Referenciant noms i cognoms de persones d'eixos d'identitat diferents
- Equilibrant la ràtio de les aportacions artístiques, científiques, tecnològiques i ideològiques d'homes i de dones
- Integrant les referències als espais públics i privats en el mateix relat conjunt
- Donant importància a les cures en la societat, l'economia i el sosteniment de la vida
- Disgregant de forma més sistemàtica les dades estadístiques per sexe
- Fent visibles els progressos en termes d'igualtat de drets en funció del gènere a diferents països
- Incorporant preguntes i activitats que permetin qüestionar rols, estereotips i desigualtats de gènere
- Fent reflexionar sobre variables disgregades per sexe i vinculant-les a la discriminació i els reptes pendents per a assolir una major igualtat de drets

#2 Perspectiva de gènere

A tall d'exemple

Imatge 5. Com equilibrar les presències de dones i d'homes?

La presència de dones en història de l'art és, si és possible, encara més desigual que en història o en geografia. Alguns llibres, com l'exemple escollit, afegeix una activitat al final de la unitat per treballar competències (dones als marges) en la que destaca quatre dones pintores del període barroc.

L'activitat permet fer visibles 4 dones pintores que no s'han explicat en el capítol.

Per acabar d'incloure la perspectiva de gènere es podria:

- Fer reflexionar sobre la invisibilitat de les dones en la història de l'art.
- Incloure les dones per a que formin part del relat general, més que en una pàgina a banda.

+ Activitats | **TREBALLA LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES**

INVESTIGA

11 ●●● Busca informació sobre les autores d'aquests quadres i elabora'n una fitxa biogràfica.



Autoretrat, de Judith Leyster Autoretrat com a al·legoria de la pintura, d'Artemisia Gentileschi Retrat d'una noia, de Mary Beale Vanitas, de Clara Peeters

Exposa la teva opinió sobre aquestes pintures.

· Quins aspectes destacaries de l'obra d'aquestes pintores?

Localitza altres obres pictòriques d'aquestes artistes del Barroc, tria'n una, descriu-la detalladament i elabora'n una fitxa tècnica que inclogui aquestes dades:

titol · autora · data d'execució · localització

Imatge 6. Com trencar estereotips de gènere?

Els estereotips i prejudicis són fets naturals, però moltes vegades també són el fruit d'accions deliberades per desprestigiar col·lectius determinats. L'exemple escollit aporta pistes per a reflexionar sobre els estereotips de gènere associats a les "bruixes", i els interessos per promoure imatges criminalitzadores de dones amb rols socialment actius.

Triu 3 paraules que relacionis amb Bruixa i 3 paraules amb Princesa:

Bruixa: _____

Princesa: _____

Ara pensa tres paraules que relacionaries amb les mateixes figures masculines:

Bruixots: _____

Prínceps: _____

Quines diferències trobes que hi ha entre les idees que tens sobre les bruixes i els bruixots i sobre els prínceps i les princeses? Per què?

L'activitat parteix d'una presa de consciència sobre els estereotips associats a rols tradicionals masculins i femenins.

#2 Perspectiva de gènere

D'on creus que has tret les imatges i les idees que tens sobre les bruixes?

La imatge que tenim de les bruixes i les princeses és un constructe social. S'ha anat creant al llarg dels anys i respon a interessos concrets. Vols saber d'on venen?

La imatge que tenim de les bruixes es va crear fa entre 500 i 400 anys. Va ser una època en què la religió tenia molta importància i en què la política de la monarquia i els estats es centralitzava. Hi havia molt control social i es perseguien les persones que no encaixaven amb els models establerts.

També va ser una època en què es van començar a perseguir les feines que durant molts anys havien estat a mans de les dones i que eren importants per a la comunitat: guaridores, metgesses, remeieres i llevadores. Aquestes dones s'encarregaven de curar els malalts, fer remeis a partir de plantes medicinals i acompanyar la sexualitat femenina: seguïen els embarassos i els parts, sabien provocar avortaments, aconsellaven en la lactància o alleujaven els dolors del part i la menstruació.

Se les anomenava *Dones Sàvies*. Hi havia qui considerava que tenien uns coneixements que no haurien de tenir les dones. A més, moltes d'elles vivien soles i es movien pels pobles amb llibertat, i això no encaixava amb els nous models de societat i els rols que s'estaven assignant als homes i les dones.



Es mostren dones d'un període històric llunyà amb un paper actiu (metgesses, remeieres, llevadores) i qualificat.

S'expliquen els interessos per a criminalitzar el paper actiu de les dones amb arguments, dades i testimonis.

L'Església les va començar a acusar d'utilitzar la màgia per curar, de ser metzineres i tenir tractes amb el diable. Es va anar forjant la idea de la bruixa i es demanava a les persones que vivien als pobles que acusessin qualsevol persona que sospitessin que podia ser una bruixa. Mica en mica van anar condemnant, torturant i matant moltes d'aquestes dones sàvies, les llevadores i les remeieres; però també dones solteres o que tenien idees o maneres de viure diferents. La por a les bruixes va fer que molta gent acusés també a persones que tenien comportaments que consideraven "estranyos" i a persones introvertides i marginades. En alguns llocs també es van condemnar infants i algun home, però la "cacera de bruixes" va caure sobretot sobre les dones [85%].

A Europa es van processar 110.000 persones, i se'n van executar 60.000. A Catalunya es van penjar 400 dones.

Llegeix ara aquestes fonts:

Per desgràcia les bruixes, que molts cops eren dones analfabetes, no ens han deixat testimonis escrits de la seva història. Així que només les coneixem a través dels ulls dels seus perseguidors.
(Ehrenreich i English, 1981)

La cacera de bruixes va ser un crim misogin en massa, i molts no ho volien acceptar. A través dels assassinats, la violència i la por es va anar dient a les dones el que era acceptable i el que no, de quina manera havien de viure. És una història silenciada i alhora molt present al nostre imaginari, que s'ha anat fent gran amb cortès, pel·lícules, etc.
(Adaptació de Chotiel, 2019)

Coneixem dones metgesses, llevadores, remeieres que havien exercit la medicina i l'obstetrícia al llarg de molts segles. Però amb les primeres universitats de medicina els metges les van començar a acusar "d'intrusisme" i es va prohibir que les dones exercissin la medicina. Alguns metges les acusaven d'usar la màgia per guarir. Tot i que algunes exercien de manera clandestina, van quedar relegades als àmbits domèstics i als processos d'embaràs i infantament.
(Adaptació de Vinyoles, 2007)

Incloem també les bruixes bones, que no fan el mal sinó el bé, que no porten ruïna i destrucció, sinó salvació i auxili. Seria mil vegades millor per al país que sufrissin una mort terrible totes les bruixes, i en particular les bruixes benefactores.
(Kramer i Sprenger, 1487)

A quins interessos creus que respon la imatge de la bruixa com a dolenta?

Creus que avui en dia també generem imatges negatives d'alguns col·lectius i persones perquè a algú li interessa que pensem que son "dolents" o "perillosos"? Posa'n algun exemple:

Es relaciona amb la realitat actual, convidant a identificar estereotips del present envers diferents col·lectius i persones.

Imatge 7. Com fer visibles els processos d'assoliment de drets per part de les dones?

Si equilibrar la presència d'homes i dones té dificultats, tenint en compte que la historiografia ha discriminat a les dones de forma continuada, encara és menys freqüent que es mostrin dones en rols actius. En aquest cas, s'atorga una doble pàgina a l'la lluita pels drets de les dones, a través de la Declaració del dret de les dones i de la ciutadana Olympe de Gouges i del moviment de sufragistes i sufragettes.

#2 Perspectiva de gènere

El contingut està integrat en una unitat, no com un contingut complementari.

Planteja el tema des d'un enfocament de drets.

Fa visibles figures i moviments de dones amb un rol políticament actiu.

Unitat 4

5. El dret de vot de les dones

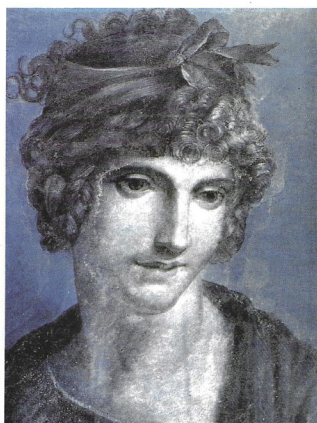
L'any 1918 el govern britànic va concedir el vot a les dones més grans de 30 anys. La lluita per la igualtat de la dona, però, es va iniciar molt temps abans i avui encara no ha acabat.

5.1. Les primeres passes

En la societat de l'Antic Règim la dona tenia un paper subordinat a l'home. La dona, abans de casar-se, estava sotmesa al pare i en el moment de casar-se restava sotmesa al marit. Amb el triomf del pensament liberal va sorgir una contradicció. La igualtat entre els individus, que era una de les fites de les revolucions burgeses, no s'aplicava a les dones. Els Drets de l'Home i del Ciutadà només s'entien per al gènere masculí. En aquest context va néixer el **feminisme**, que tenia com a punt fonamental el dret de vot per a les dones.

Va ser durant la Revolució Francesa quan sortiren a la llum les primeres reivindicacions feministes. L'any 1791, **Olympe de Gouges** va publicar la *Declaració dels Drets de la Dona i la Ciutadana*. En aquest text es defensava el dret de vot de les dones, la igualtat en l'educació i la igualtat dins l'àmbit familiar.

Al llarg del segle XIX les dones van continuar lluitant pels seus drets, sobretot als Estats Units i el Regne Unit. Calia que la dona aconseguís el dret al vot, i així la resta dels problemes que l'afectaven s'anirien solucionant. S'iniciava així el **moviment sufragista**.



Font 31. Olympe de Gouges.

4.36. Elabora una fitxa d'Olympe de Gouges en què indiquis el lloc i la data de naixement i mort, la professió i l'aportació del seu pensament al moviment feminista.

PARAULES CLAU

sufragisme

4.37. Llegeix el text de la font 32 i fes aquestes activitats:

- Posa un títol a aquest text.
- Explica l'argument central del text.
- Podem afirmar que és un text feminista?

JOHN STUART MILL I HARRIET TAYLOR MILL (1869).

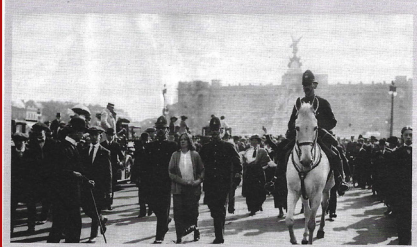
La incorporació massiva de la dona al món laboral, que tingué lloc, sobretot, durant la Primera Guerra Mundial, va atorgar a la dona un nou protagonisme social que no es corresponia amb la prohibició d'exercir el dret a vot.

Les organitzacions sufragistes britàniques eren poderoses. Van organitzar mitjans, manifestacions i propostes de llei en demanda del vot femení, però els resultats van ser negatius. Mentre es discutia al Parlament britànic l'accés de la dona a la política, grups organitzats de dones conegudes com les **suffragettes** van utilitzar tàctiques més radicals: incendi a comerços, sabotatges i, fins i tot, atacs als domicilis d'alguns polítics contraris al vot femení.

Font 33. Les suffragettes

Les seves lleis, senyors, tant ens fan. Nosaltres situem la llibertat i la dignitat de la dona molt per damunt d'aquestes consideracions, i continuarem aquesta guerra com ja ho hem fet en el passat. No ens considerarem responsables de la propietat que sacrificuem. El responsable de qualsevol destrucció de la propietat serà el govern, ja que si bé admet que les nostres peticions són justes, es nega a satisfer-les.

EMMELINE PANKHURST.



Suffragette arrestada davant el Palau de Buckingham (Londres).

La força del moviment sufragista va permetre, finalment, reconèixer el vot femení al Regne Unit un cop acabada la Primera Guerra Mundial.

De mica en mica, el vot femení es va anar estenent arreu del món.

ACTIVITATS

4.39. Què és el feminisme?

4.40. Per què en el context de la Primera Guerra Mundial les dones van aconseguir el dret al vot?

4.41. Per què creus que l'home va prohibir durant tant de temps el vot a la dona?

SABIES QUE...?

El 1914 la National Union of Women's Suffrage Societies de la Gran Bretanya tenia més de 100 000 afiliades.

4.38. A partir de la font 33, resol aquestes qüestions:

- Busca en una enciclopèdia o a Internet informació sobre l'autora d'aquest text i fes una fitxa biogràfica en què indiquis el lloc i la data de naixement i mort, la professió, les circumstàncies de la seva mort i l'aportació del seu pensament al moviment feminista.
- Quines conseqüències va tenir l'aplicació d'aquestes idees?

Font 34. Concessió del dret de vot femení

Estad nord-americà de Wyoming	1889
Nova Zelanda	1893
Austràlia	1901
Finlàndia	1906
Noruega	1913
Dinamarca i Islàndia	1915
Rússia	1917
Regne Unit (restringit a les menors de 30 anys)	1918
Alemanya i Subèlia	1919
Estats Units	1920
Irlanda	1922
Àustria	1923
Regne Unit (universal)	1928
Espanya	1933
França i Itàlia	1945
Canadà	1948
Suïssa	1971

RECORDA

El **feminisme** pretén la **igualtat legal i real** entre els homes i les dones.

Esmenta exemples de discriminació envers les dones.

Per acabar d'incloure la perspectiva de gènere es podria:

- Fer reflexionar sobre les discriminacions encara vigents sobre accés de les dones a la política, entre altres desigualtats.
- Lligar la reflexió a altres col·lectius actualment exclosos del dret de vot (mirada interseccional).

Inclou dades, tot i que no permet comparar amb les dates de sufragi masculí.

Per saber-ne més...

Brugilles, Carole; Cromer, Sylvie (2009). *Promoting gender equality through textbooks: A methodological guide*. Paris: UNESCO.

Otero, Mercè (2009). *La presència LGTB a l'àmbit educatiu*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Sant, Edda i Pagès, Joan (2011). Princeses, bruixes, feministes..., només dones. Una reflexió sobre el paper de les dones en l'ensenyament de les ciències socials. *Perspectiva Escolar* 357, 9-17.

Solsona, Núria (2016). *Ni princeses ni pirates. Per educar nenes i nens en llibertat*. Vic: Eumo.

Subirats, Marina; Tomé, Amparo i Solsona, Núria (coord.) (2019). *Coeducar: posar la vida al centre de l'educació*. Dossier Graó N° 4.

#3 Perspectiva d'alteritat

Incorporar les visions i les perspectives contraposades d'un relat o d'una interpretació. Fer dialogar la identitat amb l'alteritat, la crítica i la reflexió sobre la construcció dels "altres" a través de la comparació i l'empatia.

La construcció de les identitats individuals i col·lectives és un element fonamental de l'aprenentatge de les ciències socials, tot i que tradicionalment s'ha relacionat amb una identitat única vinculada a l'estat-nació (Tutiaux-Guillon, 2018). Des de l'educació per a la ciutadania democràtica es fa necessària una mirada crítica i inclusiva a la construcció d'aquestes identitats i, sobretot, a l'alteritat o imatge que generem dels "altres" (Santisteban i González-Monfort, 2019). Això s'hauria de fer des d'una doble via: Per una banda, formant l'alumnat per tal que reaccionï davant de la construcció de la imatge de l'enemic basada en narratives simplistes i deshumanitzadores (Spillman i Spillman, 1991). Per altra, a través d'un diàleg constant amb l'alteritat, tenint en compte les visions, opinions, les perspectives i les vivències d'altres persones i col·lectius, de manera que sigui possible contraposar narratives.

La disrupció dels relats a través de múltiples perspectives i visions és una dimensió essencial de la formació del pensament crític (Tosar, 2017). Aquesta multiperspectiva és poc present en els llibres analitzats per l'Observatori de llibres de text i es detecta també un marcat biaix de gènere i cultura en les autories de les fonts referenciades. Tot i que els manuals visibilitzen la persecució de certs col·lectius minoritaris o marginats, les seves pròpies veus no solen tenir-hi cabuda (ICIP-ECP, 2017:118). Caldria anar més enllà a l'hora de plasmar la diversitat de visions i vivències de diferents col·lectius socials i d'escoltar les diferents veus que intervenen i pateixen en un context concret.

L'educació per la justícia global passa no només per tenir en compte la diversitat, sinó també per posar-la en valor. Donar importància a les veus, les vivències, les opinions i les perspectives de les altres persones, entendre el seu punt de vista i empatitzar-hi requereix d'habilitats socials, emocionals i cognitives (Yuste, 2017) i és fonamental en la construcció de les societats democràtiques.

La construcció de les identitats en un món global demana d'un diàleg constant, obert i inclusiu amb l'alteritat. La construcció de futurs col·lectius i inclusivament passa, a més, per escoltar totes les veus (Fontana, 2013). Cal que ens preguntem: fins a quin punt escoltem l'alteritat?

Què podem fer?

- Contraposar relats, visions alternatives i discursos d'un mateix tema, situació o context
- Mostrar representacions del món i cosmovisions d'altres cultures i col·lectius
- Incorporar en el relat visions del pensament decolonial
- Utilitzar mecanismes de comparació
- Reconèixer les violacions dels drets humans dutes a terme per la societat de pertinença

Com ho podem fer?

- Incloure fonts primàries (cròniques, notícies de diari) de diferents cosmovisions, ideologies i procedències
- Incorporant testimonis que responguin a diferents col·lectius i tinguin diferents interessos
- Utilitzant mapes segons diferents projeccions, no sempre eurocèntriques
- Mostrar exemples de la construcció de la imatge de l'enemic en diferents moments històrics i contextos
- Proposant activitats que promoguin l'empatia envers l'Altre
- Proposant activitats que permetin la reflexió sobre la identitat i l'alteritat

A tall d'exemple

Imatge 8. Com visibilitzats els col·lectius esborrats del relat?

Sovint es tracta el tema de la independència dels Estats Units d'Amèrica com si no existís població nativa americana en el territori, o obviant la presència de persones esclavitzades.

Reportatge

La independència dels Estats Units d'Amèrica

Tot i que en els llibres d'història la Revolució Francesa figura sempre com l'esdeveniment decisiu que va marcar un canvi d'època, amb la fi de l'absolutisme i el pas cap a una era més justa i liberal, cal tenir ben present que tretze anys abans, els Estats Units d'Amèrica havien encetat un camí similar. Si bé no van tallar el cap al rei, sí que van escriure una Constitució i van posar les bases per a un estat democràtic que molt poc després va servir d'exemple als francesos, primer, i a totes les colònies americanes que van decidir emancipar-se d'Espanya, Portugal, Anglaterra i de la mateixa França, després.



Proclamació de la Declaració d'Independència nord-americana

Mostra els greuges de la població respecte de la metròpoli britànica.

Ciudadans de segona

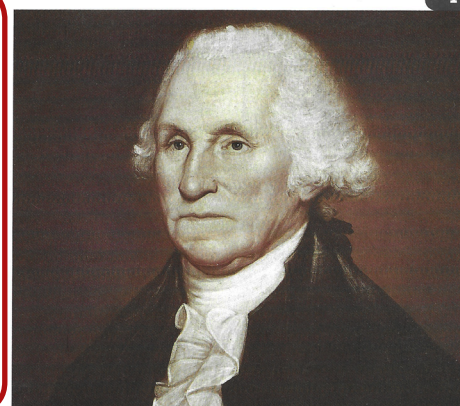
Durant la primera meitat del segle XVII, la població en les diferents colònies britàniques d'Amèrica va multiplicar-se per vuit, fins a sobrepassar els 2 milions d'habitants. S'hi vivia molt bé: l'agricultura era fèrtil i el comerç, pròsper, fins al punt que els colons estaven més ben alimentats que els anglesos de la metròpoli.

Va esclatar una guerra entre francesos i anglesos pel control del territori americà, i els habitants d'aquestes colònies van donar suport a la causa britànica. No van entendre que, un cop guanyada, el rei Jordi III els apugés els impostos. Van sentir-se ciutadans explotats per un imperi al qual donaven bona part de la riquesa que produïen.

Els americans van sentir-se explotats per un imperi al qual donaven bona part de la riquesa que produïen

Els congressos continentals

A conseqüència d'aquest malestar, els dirigents de les diferents colònies —totes menys Florida i les que avui formen part del Canadà— van decidir reunir-se per començar una acció de protesta coordinada. En el Primer Congrés no van posar-se d'acord, però el Segon, iniciat el maig de 1775, va ser decisiu: van decidir promoure una Declaració d'Independència. Entre els prohoms que van redactar-la hi havia Benjamin Franklin i Thomas Jefferson. Un any més tard, el 4 de juliol de 1776, el document va ser consensuat i signat per les tretze



George Washington

colònies. Significava posar fi a l'obediència al rei d'Anglaterra.

La guerra d'Independència

Als britànics no els va fer cap gràcia i van declarar-los la guerra, però als americans els van sortir aliats per totes bandes: França, Espanya i Holanda van veure l'oportunitat de desgastar la Corona anglesa i els van donar suport. Malgrat tot, el conflicte es va allargar sis anys, fins que els anglesos van capitular a Yorktown, l'any 1781.

Aquest fet va afavorir el naixement dels Estats Units, encara que la resolució final, l'acceptació dels anglesos i les fronteres del nou país no es van acordar fins a l'any 1783, amb el tractat de París. Van elegir com a primer president George Washington, que va instaurar, entre altres coses, que els mandats presidencials fossin de vuit anys com a màxim.

Activitats:

- 1 Contesta les preguntes següents:
 - Quin dia celebren els nord-americans la seva festa nacional? Per què?
 - Quines causes van portar els americans a separar-se del domini britànic?
- 2 Busca a Internet el nom de les tretze colònies fundadores dels Estats Units d'Amèrica i copia'ls.
- 3 Tria un dels dos "pares de la pàtria" esmentats en el text, busca'n informació i escriu-ne una biografia d'entre 15 i 20 línies.
- 4 Explica què et sembla la proposta de Washington de limitar els mandats presidencials a vuit anys.
 - És poc o és massa?
 - Saps si hi ha altres països que tenen una llei d'aquest estil? Informa-te'n.

Per acabar d'incloure la perspectiva d'alteritat es podria:

- Reflectir que els EUA eren ètnicament diversos.
- Mostrar l'existència de "pares de la pàtria" alternatius, com els caps de la nació de pobles originaris Iroquesa.
- Contrastar l'esperit el text de la declaració d'independència dels EUA amb l'existència d'esclaus negres.

#3 Perspectiva d'alteritat

Imatge 9. Com mostrar l'Altre des de referents positius?

La realitat dels continents i de les poblacions d'Àfrica, Àsia i Oceania són molt poc presents als llibres de text. Massa vegades, a més, les referències a altres continents es solen fer, en la gran majoria de casos, ressaltant aspectes negatius. L'exemple escollit mostra, a través de continguts d'història de l'art, una forma de representar l'altre des de referents positius.

Mostra la cultura i societat africana com a agent de canvi i no com a agent passiu, a partir d'un líder reconegut mundialment com Nelson Mandela.

Promou la comparació i reflexió sobre obres d'art tradicionals del continent africà elaborades per diferents artistes del món.

Apareixen noms d'artistes africans i es donen a conèixer.

4.2 El arte contemporáneo

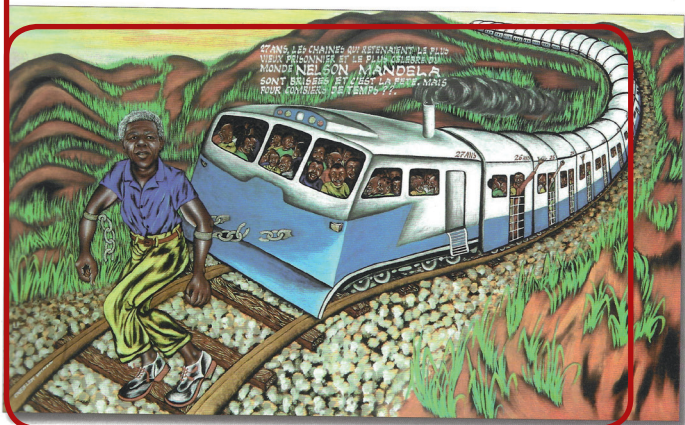


Fig. 45 Nelson Mandela, acrílico sobre llenzo, 1990, de Cheik Ledy (Rep. Dem. del Congo). Traducción: "27 años, las cadenas que retenían al más antiguo y célebre prisionero del mundo, Nelson Mandela, han sido rotas, y ésta es la fiesta. Pero, ¿por cuánto tiempo?"



EL ARTE

Lo que en español se llama "arte" en beté se denomina srélé.

Para nosotros el arte es el saber hacer; es buscar, indagar y descubrir la sublime inocencia. El arte es profesar el lenguaje que ilumina, resuelve, explica y ordena las leyes eternas de la razón bien intencionada que hace fraternizar a todos los miembros de la gran humanidad y que alivia los sufrimientos de ésta.

El arte es saber hacer "vivir" para la reproducción y la conservación sempiterna del bien de este mundo.

El arte es la apoteosis, la imitación continua de las divinas obras eternas en el tiempo y en el espacio.

Frédéric Bruly Bouabré (Costa de Marfil)

Fig. 46



Fig. 47 Sokari Douglas Camp (Nigeria). Bag woman



Fig. 48 Máscara tradicional Vuvu



Fig. 49 Máscara tradicional Vuvu

El arte africano hoy

Generalmente el arte africano tradicional (las máscaras y esculturas en madera, la artesanía, etc.) ha acaparado el interés de la mayor parte de los coleccionistas, artistas y museos americanos y europeos, por lo que la producción de los artistas africanos contemporáneos ha sido muy poco estudiada. Muchos artistas africanos del siglo XX han tenido que emigrar a Europa o Estados Unidos para que su obra sea reconocida, mientras que otros se ven forzados a crear en malas condiciones en sus propios países, a veces pensando en el turista interesado en su arte, como medio de subsistencia.

Desde hace unas décadas el panorama ha ido cambiando poco a poco, sobre todo gracias al interés mostrado por algunos estados africanos por fomentar el arte de sus ciudadanos sin tener que recurrir a la dependencia exterior. Un lugar destacado ocupa la Bienal de Arte Africano Dak'Art, que se celebra desde 1991 en Senegal con notable éxito.

Los artistas contemporáneos africanos tienen hoy en día las mismas inquietudes que sus colegas de otros continentes. Sin embargo, aunque resulta difícil establecer un programa común a todos ellos, les une generalmente la preocupación por la identidad africana. Al igual que en la música o la literatura, en el arte hay una reflexión sobre los problemas sociales y económicos del continente, la crítica política, la búsqueda de una expresión moderna que no olvide la tradición, etc. Los grandes centros urbanos de África, como El Cairo, Casablanca, Dakar, Lagos, Kinshasa o Johannesburgo, son los motores actuales del arte africano, donde se mezcla vanguardia y tradición, donde podemos encontrar arte en la calle (desde los grafitis al "arte de mercadillo") y también en pequeñas galerías o talleres, donde convive con muestras artesanas de todo tipo.

Muchos artistas africanos han logrado un gran reconocimiento internacional gracias a la realización de una obra comprometida con su cultura y con los principios básicos del arte, tal y como lo refleja uno de los padres de la pintura africana contemporánea, Frédéric Bruly Bouabré (Costa de Marfil) en el texto de la figura 48. Ya no es difícil encontrar artistas africanos cuyas obras cotizan en los mercados internacionales del arte, como Kingleza (Costa de Marfil), Chéri Samba (Rep. Dem. del Congo), Dominique Zinkpè (Benin), Ashira Olatunde (Nigeria), Amadou Kré Maye (Senegal), Mamadou Saadio Diallo (Senegal), Soly Cissé (Senegal), Ali Chraïbi (Marruecos), Seni Awa Camara (Senegal), Cheik Ledy (Rep. Dem. del Congo), Twins Seven Seven (Nigeria), Chéri Cherin (Rep. Dem. del Congo), Cyprien Tokoudagba (Benin), etc.

Actividades

1. Observa detenidamente el cuadro de Cheik Ledy, dedicado a Nelson Mandela. ¿Qué mensaje intenta transmitir el autor? Te ayudará buscar información sobre dicho líder africano.

2. Entra en la página web oficial de la Colección de Arte Africano Contemporáneo (<http://www.cacart.com/>) y accede a las obras de los autores que se han señalado en esta página, incluidos los de las ilustraciones. Observa los temas que tratan e intenta hacer una lista con ellos.

3. Los artistas contemporáneos, tanto africanos como no africanos, se han inspirado frecuentemente en el arte tradicional de este continente. Compara la máscara de la fig. 48 y la escultura en hierro titulada Afrocan del escultor canario Martín Chirino (fig. 49). ¿qué semejanzas y diferencias encuentran? Haz lo mismo entre la escultura de Sokari Douglas Camp (fig. 47) y la que aparece en la página anterior (fig. 39).

175

Per acabar d'incloure la perspectiva d'alteritat es podria:

- Aprofitar les obres per obtenir un major coneixement de cosmovisions i relats africans.
- Fer reflexionar sobre la manca de (re)coneixement de referents culturals, socials i polítics africans.

Permet conèixer el relat d'artistes africans (preocupats per la identitat africana, la tradició i la modernitat, l'economia, la política dels seus països), per tant, mostra representacions del món no eurocèntriques.

Imatge 10. Com reconeixem el dany de la colonització en l'altre?

Cada vegada és més habitual trobar recursos didàctics (auto)crítics amb els efectes de la colonització sobre altres pobles. En aquest cas, s'ha escollit una secció especialment crítica, que dona veu a l'"Altre" d'una forma molt palpable, en el cas de la colonització Belga del Congo.

#3 Perspectiva d'alteritat

Es visibilitzen actors que habitualment no es veuen. En aquest cas, població congoleesa esclavitzada.

Apareixen visions contrastades dels protagonistes: rei belga, colonitzador i dona congoleesa victimitzada.

S'expliquen els arguments racistes que van sustentar la colonització i la deshumanització de l'altre.

5 COM ES FA: CONTRASTAR FONTS DIVERSES SOBRE UN MATEIX FENOMEN

L'historiador depèn de les fonts. Moltes vegades, els documents que li arriben han estat seleccionats a l'atzar, per la destrucció casual d'arxius i documentació. Però en altres casos, quan l'afer afecta personatges poderosos, és possible que s'hagi produït un intent deliberat d'ocultar la veritat.

1 Anàlisi de fonts sobre el Congo belga



En contrastar les fonts, l'historiador ha de tenir en compte no tant la seva extensió o la seva quantitat com la seva credibilitat: és a dir, fins a quin punt són sinceres. Per exemple, respecte de la colonització del Congo, resulten més dignes de crèdit les poques opinions disponibles de viatgers independents sense interessos a la zona –periodistes o missioners, per exemple– que la propaganda abundant que oferia el rei Leopold II de Bèlgica, amo del territori, a propòsit de la seva feina.

Tot seguit contrastarem dues fonts sobre aquest tema. La primera és una entrevista en un diari americà en què el mateix Leopold descriu i justifica les seves accions a l'Àfrica. La segona descriu aquestes mateixes accions, segons el punt de vista d'Íllanga, una congoleesa, gràcies a un viatger nord-americà que en va recollir el testimoni:

Hem aconseguit reduir la verola a l'Àfrica central gràcies a la vacuna. Hem detingut el comerç d'esclaus i hem prohibit la importació d'alcohol, alhora que construïm vaixells de vapor i ferrocarrils, i introduïm el telègraf. Ara hi enviem vehicles de motor. I això és només el començament. Hem reduït gairebé al no-res el territori de la barbàrie. Ara lluitem contra la terrible malaltia de la son [...]. Confïem en l'ajuda de Déu tot poderós per eradicar aquest assot. Per tractar amb una raça que ha estat canibal durant milers d'anys, cal fer servir mètodes que aconseguixin espolsar-los la mandra i fer-los comprendre la santedat del treball.

Entrevista amb el Rei Leopold, Publisher press, 1906.

Poc després de l'alba, un grup nombrós de soldats va venir al poblat i tots ens vam ficar a les nostres cases. No portàvem gaire temps així quan els soldats van arribar disparant i amenaçant el cap del poblat amb els seus fusells. Es van precipitar a les cases i van arrossegar la gent. Tres o quatre van entrar a la nostra i em van capturar a mi, el meu marit i la meua germana. Ens van arrossegar al camí i vam ser lligats amb una corda al voltant del coll perquè no ens escapéssim. Tots ploràvem, perquè sabíem que ens portaven com a esclaus. Els soldats ens donaven cops [...] no teníem res per menjar, perquè els soldats no ens havien donat res [...] Així va seguir tot, dia rere dia, fins a la cinquena jornada, en què els soldats van agafar el nadó de la meua germana i el van llançar a l'herba, on el van deixar morir, i a ella la van obligar a transportar uns trastos que van trobar en un poble abandonat [...]

Relat d'Íllanga a Edgar Canisius.
A ADAM HOCHSCHILD: *El fantasma del rei Leopold*. Barcelona, 2002.

2 El resultat de la investigació històrica

L'Associació Internacional del Congo, presidida pel rei Leopold de Bèlgica, va ser creada a la dècada de 1880 amb el filantropiu objectiu d'«obrir a la civilització l'única part del nostre globus on encara no ha penetrat, traspasar la foscor que pateixen pobles sencers» i fer així «una croada digna d'aquest segle de progrés» (HOCHSCHILD, pàgina 80).

Però aviat es va saber que aquesta associació altruista aconseguia beneficis escandalosos de recursos com el vori o el caubú, que explotava amb mà d'obra esclava. La premsa pagada per l'Associació va qualificar aquests relats de calumnies: però les fotografies oferien testimonis esgarrifosos d'esclaus castigats amb l'amputació de les mans. A poc a poc es va anar coneixent la veritat horrible. Mai no sabrem el nombre total de congoleesos assassinats o morts per la fam i les epidèmies provocades per l'explotació de l'home blanc. Però els historiadors calculen que, sota el domini del rei Leopold, la població del país va descendir en més de deu milions de persones.

5 CRÒNIQUES històriques

Proposta de treball

- Llegeix aquests textos i contesta les qüestions que hi ha a continuació.

El primer text forma part del sermó d'un bisbe anglès sobre la superioritat moral dels britànics. El segon és un fragment d'una carta dirigida per Lin Zou, un governador xinès, a la reina Victòria, el 1839, en què li demana que prohibeixi als comerciants anglesos introduir opí de contraban a la Xina des de l'Índia. La sobirana no va contestar, però l'any següent les tropes colonials britàniques, cridades en ajuda dels narcotraficants, van prendre Canton, van atacar Pequín i van obligar el govern xinès a signar un tractat en què, a més d'obrir les fronteres a la droga britànica, cedia Hong-Kong a la Gran Bretanya. Aquesta guerra es coneix com la Primera Guerra de l'Opí, perquè n'hi va haver una altra, pel mateix motiu, just tres anys després que el bisbe d'Oxford pronunciés el seu sermó sobre la superioritat moral del poble britànic.

No és costum del poble britànic edificar construccions magnífiques com a emblema del seu poder i la seva grandesa. La vocació que considera més elevada és deixar com a empremta de la seva relació amb nacions inferiors marques d'ensenyament moral i formació religiosa, aconseguir que una nació de nens vegi en què consisteix ser homes; formar la humanitat en els hàbits de debò, moralitat i justícia, en comptes de deixar-la en l'imbecilitat de la mentida i la infància perpètua, i sobretot, haver contribuït a comunicar-los aquesta superioritat moral, el do més gran que Déu ens ha atorgat [...]

Samuel Wilberforce, bisbe d'Oxford, 1853.

Suposeu que gent d'un altre país portessin opí per vendre'l a Anglaterra, i seduïssin el vostre poble perquè en comprés i en fumés; segurament la vostra honorable sobirana deploraria tal cosa i se sentiria indignada. Hem sentit que la vostra honorable sobirana és amable i benèvola. Naturalment no deu voler donar a altres el que no vol per a ella mateixa. [...] Hem sabut, a més, que ni a Londres, ni a Escòcia ni a Irlanda es produeix opí. Només en algunes parts de l'Índia que estan sota el vostre control els correus d'opí s'estenen de tossal en tossal. En veritat, Vós, jòh sobirana, podeu eradicar els correus d'opí d'aquests llocs, llaurar els camps i sembrar-hi gra. Qualsevol que gosi conrear opí ha de ser castigat. Aquesta seria en veritat una mesura magnànima i benèfica que contribuiria al bé comú i acabaria amb el mal. Que el Cel us recolzi en això, i els esperits us portin bona fortuna i us concedeixin longevitat i descendència nombrosa [...]

SSUYU TENG I JOHN FAIRBANK

a) Compara els dos textos. Resumeix les idees bàsiques de cadascun. Busca-hi els punts en comú i les diferències.

b) Escribeu una redacció sobre la justificació moral de l'imperialisme des del punt de vista dels colonitzadors i dels colonitzats.

Llibres, races i pèssols

El mateix dia de 1859 en què es publicà *L'origen de les espècies*, se'n va exhaurir tota l'edició. El tractat de Charles Darwin és el més influent de la història de la ciència. Set anys més tard, Gregor Mendel va escriure un article sobre la reproducció dels pèssols que va passar inadvertit durant més de tres dècades. En el seu treball aquest agustí austríac revelava les lleis de la genètica: la peça que li mancava al trencaclosques darwiní.



Monestir en què va investigar Mendel.

El retard de la genètica a desenvolupar-se com a ciència va tenir conseqüències nefastes. Darwin era un geni: la majoria dels que el van llegir, no. La ciència desconeixia les lleis de l'herència –la genètica–, en comptes de reconèixer la pròpia ignorància, els divulgadors van escriure volums gruixuts, perfectament absurds, que classificaven les races humanes en superiors i inferiors, basant-se en característiques tan intrínsecament com el color de la pell.

Entestats a explicar-ho tot per mitjà de la biologia, els científics racials van pensar còrrics per demostrar que les dones eren inferiors i van explorar la forma del lobul de l'orella per tal de detectar els delinqüents en nòxer. Hi va haver governs que van catalogar els crànis de tots els infants per saber quins eren de raça pura: somiaven millorar l'espècie humana com es fa amb les races bovines.

El racisme parteix de premisses falses, com que el mestissatge és negatiu o que hi ha diferents graus d'evolució entre els humans (la nostra espècie és una: tots procedim d'un mateix linatge, sorgit fa quaranta-cinc mil anys a l'Àfrica). El racisme va servir de coartada al colonialisme; després va ser l'essència del nazisme. Avui està desprestigiada però, sobretot, constitueix un error de la ciència del segle XIX, incompatible amb els coneixements del XXI.

Analitza el text

- Per què el text afirma que «Darwin era un geni: la majoria dels que el van llegir, no»?
- Quin descobriment va passar inadvertit pocs anys després del tractat de biologia de Darwin? Per què era important?
- En què es fonamentava el racisme? Per què va servir de coartada per al colonialisme?

Es reconeix i quantifica l'abast de les violacions de DDHH perpetrades pel país europeu.

Preguntes que fan empatitzar amb les parts.

Per acabar d'incloure aquesta perspectiva es podria:

- Fer reflexionar sobre quina visió de «l'altre» tenim actualment i per què, així com les conseqüències que se'n deriven.

Per saber-ne més...

Adichie, Chimamanda Ngozy.(2019). *El perigo de la historia única*. Barcelona: Literatura Random House.

Andreotti, Vanessa; de Souza, Lynn Mario T.M.. (2008) *Through Other Eyes: Learning to read the world*. Derby: Global Education.

García Ruiz, Carmen Rosa; Arroyo Doreste; Aurora; Andreu Mediero, Beatriz (Eds.) (2016) *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*.

#4 Perspectiva intercultural

Trencar amb la visió eurocèntrica del món i el coneixement, donant importància a les relacions, els intercanvis, les influències i les migracions a escala mundial i a experiències concretes de convivència i diàleg cultural.

Els continguts de les ciències socials escolars han estat, i segueixen essent, bàsicament eurocèntrics. Ho són des d'àmbits molt diversos: els coneixements, les cronologies, els mapes utilitzats i els protagonistes.

Tot i que l'èmfasi curricular en els entorns propers de l'alumnat és comprensible, es fa necessària una mirada intercultural que reflecteixi el context mundial global i globalitzat en el que vivim i, sobretot, la diversitat de les nostres societats. Garantir la inclusió social i cultural dels joves passa per reconèixer la pluralitat de la societat en la que viuen i els continguts escolars haurien de contribuir-hi (Tutiaux-Guillon, 2018). La perspectiva intercultural pot desenvolupar-se a tres nivells: la relacional, posant èmfasi al contacte i a les relacions entre cultures; la funcional, que reconeix i inclou la diversitat des del diàleg i la convivència; i la crítica, que qüestiona les estructures de poder entre persones de diferents cultures i procedències (Walsh, 2011).

Segons l'Observatori de llibres de text, les paraules que fan referència a la diversitat cultural són poc presents en els manuals analitzats (ICIP-ECP, 2017). A més, el 93% dels personatges que hi apareixen són europeus, malgrat que la població d'Europa representa sols un 9,5% de la població mundial actual (UNFPA, 2019). Tampoc apareixen gaires experiències de convivència intercultural, tot i que la construcció de relats i models per a la diversitat i la convivència pacífica és un dels reptes més importants per a l'ensenyament de les ciències socials (Jara i Santisteban, 2018). En els continguts històrics, l'exclusió de les persones i els pobles no europeus és considerada un dels majors desafiaments de la Història del segle XXI (Fontana, 2013).

Educar per a una ciutadania global que es projecti més enllà de les identitats estatals i culturals implica, per una banda, reconèixer i valorar la diversitat i, per altra, tenir una mirada àmplia i decolonial a nivell mundial.

Des de l'Oficina Internacional d'Educació de la UNESCO, l'educació per a l'exercici d'una ciutadania global és una de les 15 claus per apuntalar l'agenda 2030. Cal que ens preguntem: fins a quin punt els diferents coneixements i recursos que portem a les aules permeten el desenvolupament d'una mirada global que doni eines per a l'entesa de la pluralitat i la convivència pacífica?

Què podem fer?

- Reconèixer la pluralitat de les societats, històricament i en la societat actual
- Defugir d'estereotips i prejudicis culturals
- Visibilitzar les desigualtats i les discriminacions en les relacions i interrelacions a escala mundial
- Tenir en compte els relats i les cosmovisions de cultures no europees
- Incorporar mirades interdisciplinàries des de la geografia cultural i de l'antropologia
- Projectar la ciutadania global
- Visibilitzar de manera activa espais i problemàtiques poc presents
- Treballar temes constants en les realitats humanes de manera transversal en temps i espai

Com ho podem fer?

- Establint comparatives de diferents problemàtiques a escala mundial
- Diversificant els mapes utilitzats, reduint el nombre de projeccions de Mercator i introduint perspectives del món no eurocèntriques
- Especificant la procedència o la delimitació de coneixements i conceptes utilitzats
- Fent visibles persones i personalitats d'altres continents
- Inclouent imatges d'homes i de dones d'altres continents en rols no estereotipats
- Incorporant i visibilitzant aportacions científiques, tecnològiques, ideològiques i artístiques de persones d'altres continents
- Inclouent experiències concretes de convivència pacífica entre persones de diferents cultures
- Mostrant exemples del resultat del mestissatge entre cultures

#4 Perspectiva intercultural

A tall d'exemple

Imatge 11. Com representar altres cultures i religions?

A l'hora de descriure altres cultures i religions des del propi sistema de valors (perspectiva intercultural, no relativista)², és un repte trobar l'equilibri adequat per promoure la reflexió crítica envers altres models sense caure en l'etnocentrisme. En aquest exemple, una explicació sobre el món islàmic obre una interessant reflexió sobre el model secular o confessional dels Estats. Explica i distingeix conceptes i mostrar referents positius de mobilització democràtica. Alhora, mostra la dificultat per fugir d'estereotips quan es presenten altres cultures o religions.

Mostra una referència positiva de persones d'altres cultures que va inspirar moviments a altres continents (Primavera àrab-15M i altres moviments d'indignats).

Distingeix conceptes: àrab, musulmà, i islamista.

Obre el debat per a valorar altres models polítics existents.

Per acabar d'incloure la perspectiva intercultural es podria:

- Distingir l'islamisme de l'integrisme.
- Diversificar exemples, aportant exemples de països musulmans seculars (una vintena) o d'Estats musulmans confessionals amb democràcia representativa consolidada.
- Comparar amb exemples d'estats confessionals a Europa (Dinamarca, Islàndia, Grècia, Malta, RU...).
- Revisar la visió que es transmet de la religió i la cultura islàmica.

8 El món islàmic

L'islam, l'espai i la diversitat

L'islam és una religió que professen gairebé 1.600 milions de persones i la que creix més en l'actualitat. El 2030 es preveu que inclourà 2.200 milions de practicants. Principalment, és present al nord i el nord-est de l'Àfrica, a l'Àsia central, al sud-est i el sud-oest asiàtic i a alguns països europeus situats a la regió dels Balcans.

Des dels orígens, en el segle VII, hi ha hagut discrepàncies en el si de la comunitat islàmica, que han donat lloc a l'aparició d'un gran nombre de grups que difereixen en la interpretació de certes creences i respecte al reconeixement dels califes, les màximes autoritats religioses i polítiques. Com a resultat, trenta anys després de la mort de Mahoma, els musulmans es van separar en **tres branques: sunnites, xiïtes i kharigites**.

Actualment hi ha més de setanta grups islàmics relacionats amb una de les tres branques, que tenen un pes desigual: els sunnites constitueixen la branca majoritària, ja que agrupa prop del 85 % dels musulmans; els xiïtes representen el 12 %, i la branca kharigita, molt menys nombrosa, té prop d'un milió de seguidors.

Els sistemes polítics i econòmics generen inestabilitat i conflictivitat

Els països islàmics tenen diferents sistemes de govern, però a la majoria, i en particular als estats àrabs, es tracta de **governos autoritaris** que tenen el suport de l'exèrcit. Alguns països, com l'Àrab Saudita i l'Iran, són teocràcies, on les lleis es basen en l'Alcorà i els religiosos ocupen càrrecs en el govern. Com que no hi ha autèntiques democràcies, no es respecten les llibertats ni els drets fonamentals de les persones, sobretot els d'alguns col·lectius, com el de les dones.

Altres problemes són l'endarreriment **de les economies** dels països que no són rics en petroli i gas; una enorme **dependència de la tecnologia exterior** i els **grans contrastos socials** entre una majoria amb escassos recursos i una minoria molt rica, vinculada als llocs de poder.

Els nacionalismes i les oligarquies locals amb el suport dels països occidentals, així com l'experiència guerrillera en alguns conflictes, ha provocat l'aparició de corrents extremistes de caràcter religiós, els fonamentalismes. Són moviments que creuen que s'ha de retornar als principis de la fe com a únic camí per superar els problemes econòmics o socials, recuperar el prestigi perdut i posar fi a la dominació estrangera. Els grups fonamentalistes més extrems defensen el recurs a la violència i el terrorisme per aconseguir-ho. La població, principalment els joves, demanen canvis. El 2011 van esclatar protestes populars a favor del progrés i la democràcia (**Primavera Àrab**). Van començar a Tunísia i es van estendre per gran part del món àrab (28).

28. Imatge de la protesta popular anomenada Primavera Àrab.

PARA ATENCIÓ

Moltes vegades es confonen els termes àrab, musulmà i islamista. Àrab s'aplica als habitants de la península d'Àrabia i a les persones de l'ètnia que l'habiten. *Musulmà* és la persona que professa la religió de l'islam, de manera que no tots els musulmans són àrabs. De fet, gairebé el 80 % dels musulmans no són àrabs. La paraula *islamista* fa referència a l'integrisme musulmà, que defensa la immobilitat de la doctrina tradicional. Per això, cal distingir clarament entre musulmà i islamista, ja que molts musulmans no són islamistes.

CLAUS PER ESTUDIAR

- Defineix àrab, musulmà, islamista i fonamentalisme.
- En quines tres branques es divideix l'islam?
- Quins són els problemes polítics, econòmics i socials més importants que tenen els països islàmics?

Pensa. Si s'uneix política i religió, com pot la religió condicionar la política?

UTILITZA LES TIC. Investiga en què es diferencien concretament sunnites, xiïtes i kharigites.

Imatge 12. Com reflectir les relacions de poder entre cultures en context colonial?

No tots els relats sobre la colonització fan una reflexió d'aquest fenomen des de la perspectiva cultural. L'exemple escollit fa una descripció de l'explotació colonial europea a diferents continents mostra els efectes d'aquesta sobre la població autòctona, incloent reflexions sobre la dominació racial, el supremacisme i l'aculturació.

1. La perspectiva multicultural valora a totes les cultures des d'un plaò d'igualtat, i considera que no es poden valorar altres cultures des del propi sistema de valors, perquè seria una valoració etnocèntrica, i per això defensa el relativisme cultural. La perspectiva intercultural, en canvi, es basa en la consideració que no totes les manifestacions culturals són acceptables per se, sinó que hi ha d'haver uns mínims, relatius al respecte de la dignitat de les persones i els drets humans, i en certa forma, reivindica una mirada a les altres cultures des del punt de vista dels propis valors.

Les imatges humanitzen a les persones colonitzades.

Reconeix efectes negatius de la colonització, com la desaparició de la organització social indígena, la imposició de fronteres artificials i l'aculturació.

Denuncia la visió de supremacia blanca basada en el Darwinisme.

2 L'explotació colonial

2.1. Formes de dominació colonial

La dominació colonial es va dur a terme sense tenir en compte els interessos i les necessitats de la població autòctona.

La situació geogràfica d'una colònia o els recursos econòmics que posseïa eren factors que en determinaven la gestió i l'administració.

Els governs europeus van establir diverses formes de domini colonial, segons la manera d'explotar els territoris:

- **Colònies de poblament.** Són aquelles en què es van instal·lar grans contingents d'immigrants europeus per tal d'explotar la terra i desallotjar els indígenes, tal com va ser el cas dels **territoris metropolitanos** o els **dominis**.

- **Colònies d'explotació.** Són aquelles en què es van instal·lar grans empreses, funcionaris o militars per tal d'explotar els recursos naturals (mines), tal com va passar a les **colònies** i als **protektorats**.

També es va utilitzar el **sistema de concessions**, zones que el govern autòcton llogava a potències europees per cedir els seus interessos comercials.

Quines van ser les principals formes de dominació colonial?

- **Colònia.** Territori dominat administrativament, militarment i econòmicament per una nació estrangera. El govern autòcton era dependent del governador de la metròpoli.

Per exemple, el Congo Belga, territori que va perdre la seva sobirania com a país colonitzat.

- **Protektorat.** Territori la riquesa i la política exterior del qual estaven controlats per un Estat. El govern, format per autoritats locals, gestionava qüestions de política interior.

Van ser els casos de la Gran Bretanya sobre Egipte, o d'Espanya i França sobre el Marroc.

- **Territori metropolità.** Territori considerat una prolongació del país colonitzador, els habitants del qual estaven representats a les institucions de la metròpoli.

- **Domini.** Territori els habitants del qual van obtenir un cert grau d'autogovern malgrat la dependència de la metròpoli, que controlava àmbits com la política exterior.

Per exemple, els dominis britànics a Austràlia i al Canadà.

2.2. Conseqüències del colonialisme

Les conseqüències més importants del colonialisme van ser:

- **Econòmiques.** Les colònies van mantenir una relació de **dependència econòmica** respecte de la metròpoli, ja que es van convertir en proveïdors de primeres matèries i compradors dels productes manufacturats.

Pel fet que tenien obstaculitzada la industrialització, les colònies es van veure obligades a comprar transformats els mateixos productes que anteriorment havien venut a baix preu.

- **Polítiques.** La metròpoli va tenir el **domini polític i administratiu** de la colònia. Des d'Europa, els mandataris van crear fronteres artificials que van separar o bé barrejar pobles i cultures.

Les divisions van desestabilitzar nombroses regions d'Àfrica en les quals, des d'aleshores i fins a l'actualitat, se succeeixen enfrontaments armats.

- **Demogràfiques i socials.** La colonització va ocasionar la desaparició de l'organització social indígena i la imposició d'una nova classe dirigent formada per diplomàtics, comerciants i funcionaris europeus.

- **Culturals.** El domini militar, econòmic i cultural va originar la pèrdua de la identitat dels pobles colonitzats, ja que es va imposar la **cultura occidental** en els costums, les creences, els valors culturals i la llengua.

- La difusió de la religió cristiana a l'Àfrica va desplaçar els credos locals que hi havia anteriorment. La missió evangelitzadora de la religió s'utilitzava com a sinònim de civilitzar.

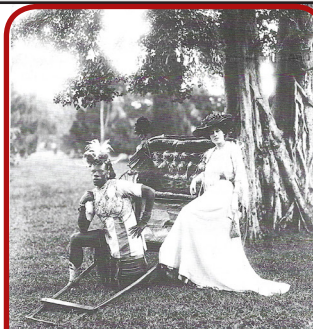
Activitats

7. Quines conseqüències va tenir l'expansió colonial per als països colonitzadors? I per als països colonitzats?

8. Observa les imatges sobre la presència europea als territoris colonitzats i descriu-les.

- Quins van ser els principals interessos dels europeus?
- Quin efecte va tenir sobre la població local la presència europea?

9. De quina manera els europeus van explotar econòmicament les seves colònies?



■ Els Estats europeus van aplicar la teoria del darwinisme social, que afirmava la supervivència dels individus més aptes, per a justificar la superioritat de la seva cultura.



■ La difusió de la religió cristiana a l'Àfrica va desplaçar els credos locals que hi havia anteriorment. La missió evangelitzadora de la religió s'utilitzava com a sinònim de civilitzar.

10. Defineix els termes següents: colònia d'explotació, colònia de poblament, població autòctona i sistema de concessions.

11. Redacta un breu informe sobre l'explotació colonial de les potències europees. Hi han d'aparèixer les expressions següents.

explotació econòmica - imposició cultural
domini polític - fronteres artificials
immigrants europeus - recursos naturals

— Creus que actualment existeixen territoris colonitzats? Justifica la resposta.

Fa relacionar amb el colonialisme actual.

Per acabar d'incloure la perspectiva intercultural es podria...

- Fer notar la desigualtat de poder que transmeten les imatges entre colonitzadors blancs i les altres poblacions, i preguntar com això els fa sentir i què els fa pensar.

- Reflectir com la convivència entre cultures diferents ha generat noves expressions culturals mestisses.

Imatge 13. Com tractar els reptes de la convivència intercultural?

La convivència de persones de diferents cultures, com tota convivència entre persones diferents, implica un repte alhora d'articular la relació entre grups. Al llarg de la història, han existit molts moments de relació entre diferents cultures, amb diferents models. L'exemple escollit mostra la convivència entre cristians, musulmans i jueus a la Corona d'Aragó als s.XIII i XIV i permet relacionar amb els models de convivència actuals a la nostra societat.

#4 Perspectiva intercultural

Reflecteix que els musulmans i els jueus portaven decennis vivint al país amb un rol econòmic i social rellevant, que es tractava d'una societat diversa.

Ressalta el caràcter majoritàriament pacífic de les relacions.

Sessió 5. Coexistim, convivim o ens convenim?

5.1. Llegeix atentament el següent text, i respon a les preguntes que hi ha a continuació.

La "naturalesa multiètnica de la península ibèrica de l'edat mitjana" es pot considerar com un exemple de convivència, de coexistència o de conveniència?

Durant el període inicial de la conquesta, en el segle XII, als musulmans que es rendien se'ls permetia marxar amb tots els seus béns o viure sota el domini cristià amb seguretat i llibertat. La majoria de la població es quedava com a súbdits del rei cristià. Per això, en aquest període d'expansió cristiana les minories religioses (musulmans i jueus) van ser incorporades al sistema econòmic, social i administratiu. Va ser un període d'equilibri relatiu entre els tres grups culturals.

Musulmans i jueus participaven de la vida econòmica i social de la Corona d'Aragó en una àmplia gamma d'activitats i professions.

Al llarg del segle XIII es posaren poques traves a la professió per a membres d'una minoria. De fet, jueus i musulmans exercien una àmplia varietat de professions. A més de l'agricultura es dedicaven a l'artesania i al comerç, a establir operacions comercials nacionals i "internacionals" i al préstec, a les professions liberals (metges, per exemple) i fins i tot feien de soldats, en activitats que podien arribar a simultanejar.

En l'imaginari popular la història de jueus i musulmans es veu com una sèrie de pogroms (atacs als jueus), massacres i conversions forçoses. Però en el segle XIII, hi va haver relativament pocs incidents violents.

Les relacions relativament pacífiques entre els diferents grups religiosos de la Corona d'Aragó dels segles XIII i principis del XIV van ser el resultat d'un cert equilibri social -musulmans, cristians i jueus eren grups diferents, emperò participaven fins a cert punt a la mateixa societat. Els membres de les minories no es distingien a simple vista dels cristians. És més, la pràctica de professions similars i la participació en les mateixes activitats econòmiques i en mercats locals facilitava la comunicació i l'entesa. Tot i que cada grup mantenia les seves característiques, l'absència de barreres, incloses les lingüístiques, fomentava l'existència d'un sentit de comunitat entre tots els súbdits de la Corona. En moltes circumstàncies jueus, musulmans i cristians del mateix nivell econòmic es podien identificar tant o més entre ells que amb els seus germans pobres.

La relació entre cristians, musulmans i jueus en la Corona d'Aragó, com en moltes altres situacions similar a la resta d'Europa i fins i tot en l'actualitat, estava basada sobretot en la percepció d'utilitat d'uns grups envers els altres. No era res més, ni res menys, que un cas de conveniència.

A partir de la segona meitat del segle XIV, es va iniciar un període de trastorns que modificà les relacions entre majories i minories, i que posà en marxa una dinàmica que acabaria per portar a la desaparició de la societat multicultural, cosa que va canviar l'equilibri cultural i va fer que el segle XV es caracteritzés per la persecució, les conversions forçoses i l'exili.

a) En quins segles està situat aquest text?

b) Què és per a tu la **coexistència**?

c) Què és per a tu la **convivència**?

d) Què és per a tu la **conveniència**?

e) 🌐 Actualment, en la teva localitat o barri, què penses que es produeix: coexistència, convivència o conveniència? Per què?

f) 🌐 Segons la teva opinió, quina d'aquestes tres situacions és la millor? Per què?

Per acabar d'incloure la perspectiva intercultural es podria: Incorporar relats i imatges de persones de les diferents cultures, per a humanitzar-les.

Fa reflexionar sobre els encerts i els reptes la convivència pacífica entre diferents cultures.

Per saber-ne més...

Generalitat de Catalunya. *Educació intercultural: conceptes bàsics*. Barcelona:

Generalitat de Catalunya (2018). *Orientacions sobre el tractament de la igualtat de gènere i la diversitat cultural en el material didàctic*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Merrifield, Merry i Wilson, Angene (2005). *Social Studies and the World. Teaching Global Perspectives*. Maryland: National Council for the Social Studies.

Ortiz, Alexander; Arias, María Isabel; Pedrozo, Zaira (2018) Hacia una pedagogia decolonial en/desde el sur global. *Revista de nuestraAmérica*, v.6, nº12, pp-195-222

UNESCO (2017). *15 Claves de Análisis para Apuntalar la Agenda Educativa 2030*. París: UNESCO.

#5 Perspectiva de temes controvertits

Tractar problemes reals que afecten la vida de les persones, de qüestions socialment vives i complexes, la solució de les quals passa per entendre les visions, els interessos i les necessitats de tots els agents implicats.

A la vida no ens enfrontem a disciplines, sinó a problemes (Pagès, 2019). La formació de la ciutadania ha de permetre entendre el món en el que vivim, per tal de poder ubicar-nos-hi i actuar-hi. I això implica que aprenem a entendre els problemes socials analitzant-los des de les diverses visions, interessos i necessitats dels diferents agents que hi participen.

La finalitat principal de l'aprenentatge de les ciències socials és “dotar els nois i les noies de les eines i els coneixements per interpretar el present, enfrontar-se als problemes socials del nostre món i poder participar en la construcció del seu futur personal i social” (Pagès i Santisteban, 2011). La formació de la competència social i ciutadana passa, doncs, per aprendre a entendre i a analitzar els problemes socials que enfrontem com a persones i com a col·lectius.

Segons l'Observatori de llibres de text (ICIP-ECP, 2013 i 2017), la presència de conflictes és força remarcable en els manuals analitzats. Són, però, conflictes sobretot bèl·lics i polítics que fan referència a èpoques passades. El treball de la història recent i present (Jara, 2010) és poc concurrent a les aules de secundària. Problematitzar les temàtiques que tractem és una bona manera de formar els pensaments crític i creatiu. Però partir de temes controvertits va més enllà: es refereix a la selecció dels continguts, uns continguts que tinguin a veure amb problemes socials actuals, qüestions socialment vives (Legardez i Sommoneaux, 2006; Tutiaux, 2011) o situacions complexes. Requereixen entendre una varietat d'interessos i punts de vista, causes i conseqüències a curt i llarg termini i demanen d'una cerca de solucions que posin en relació diferents coneixements i competències. Segons el mateix Observatori, només un 4% de les activitats demana relacionar els continguts tractats amb l'actualitat (ICIP-ECP, 2017).

Poder partir dels problemes reals de les persones (Fontana, 2013) afavoreix el vincle dels alumnes amb allò que aprenen, en tant que s'omple de significat i sentit i els permet entendre el món en el que viuen. També ens permet abordar els continguts de ciències socials de manera més transversal, a partir dels conceptes socials clau (Benejam, 1997).

Valorar problemes socials rellevants interpretant-ne les causes i les conseqüències per plantejar propostes de futur és una competència dels currículums de primària i secundària obligatòria. Cal que ens plantejem: estem formant a la ciutadania perquè pugui entendre i resoldre problemes socials i actuals?

Què podem fer?

- Abordar els continguts a partir de problemes socials rellevants i de qüestions socialment vives
- Tractar temes actuals
- Reflectir la complexitat dels factors socials
- Abordar qüestions socials des dels conceptes socials clau, de manera interdisciplinària i amb multiperspectiva

Com ho podem fer?

- Escollint els continguts del currículum que puguin relacionar-se amb temes d'incidència actual i/o d'especial interès pel jovent
- Problematitzat el contingut fent preguntes controvertides i plantejant dilemes morals/ètics
- Treballant a partir de notícies de mitjans de comunicació
- Analitzant els diferents interessos econòmics, polítics i socials que poden tenir diferents persones i organismes davant d'una situació concreta
- Generant espais de debat i diàleg

#5 Perspectiva de temes controvertits

A tall d'exemple

Imatge 14. Com partir de problemes reals?

Molts materials didàctics que reflexionen sobre l'economia mundial introdueixen l'Index de Desenvolupament Humà (IDH), que, com el seu nom indica, té una dimensió més humana que altres indicadors macroeconòmics com el PIB. Com presentar aquest indicador d'una forma que sigui significativa per l'alumnat?

Permet introduir el tema de les desigualtats i com afecten alguns joves.

Per incloure la perspectiva de temes controvertits caldria...

- Partir de preguntes rellevants per l'alumnat.
- Problematitzar l'activitat plantejant preguntes relacionades amb el per què de les diferències d'IDH entre països i amb les causes i conseqüències de tenir un IDH més elevat o menys.

Imatge 15. Com dotar d'eines per interpretar el present?

El treball infantil és un tema que permet tractar realitats rellevants per l'alumnat, des d'una perspectiva de drets. A l'exemple escollit, es mostren algunes de les causes i de les conseqüències històriques d'aquest fet, que es va iniciar durant la revolució industrial i que encara és vigent.

Explica perquè les famílies enviaven els seus fills a treballar malgrat les dures condicions de vida a la feina. Explica una realitat d'infants i joves en un context històric diferent (qüestió presumiblement rellevant per l'alumnat).

Aporta informació visual per a comparar les condicions de vida d'infants proletaris i burgesos.

5.2. Els indicadors socials

Es tracta d'una sèrie de dades que ens permeten mesurar aquells aspectes que tenen una incidència directa sobre la població, i que reflecteixen situacions reals de riquesa o pobresa d'un país. Se centren tant en aspectes demogràfics com educatius, sanitaris, mediambientals i socials. Alguns d'aquests indicadors són la taxa de mortalitat infantil, l'esperança de vida, l'index d'escolarització, la taxa d'alfabetització, el nombre de metges i llits d'hospital per cada 1.000 habitants, i la despesa pública en salut, educació i recerca. Alguns índexs agrupen diverses variables, com és el cas de l'index de desenvolupament humà (IDH).

1 L'index de desenvolupament humà (IDH)

És un index que les Nacions Unides calcula des de l'any 1993. L'IDH s'obté per mitjà de la valoració de tres elements: l'esperança de vida en néixer, el grau d'instrucció (alfabetització i escolarització) i el nivell de renda de la població. Aquest index se situa entre els valors 0 i 1. Aquesta darrera xifra indica el màxim desenvolupament humà al qual es pot aspirar.

L'index de desenvolupament humà el 2012

Al capdavant	IDH	A la cua	IDH
Noruega	0,995	Haití	0,456
Austràlia	0,938	Zàmbia	0,448
Estats Units	0,937	Benin	0,436
Holanda	0,921	Costa d'Ivori	0,432
Alemanya	0,920	Malawi	0,418
Suïça	0,916	Etiòpia	0,396
Irlanda	0,916	Afganistan	0,374
Suïssa	0,913	Guinea Bissau	0,364
Japó	0,912	Sierra Leone	0,359
Canadà	0,911	Burundi	0,355
Nova Zelanda	0,909	Mali	0,344
Islandia	0,906	Burkina Faso	0,343
Bèlgica	0,897	Txad	0,340
Austria	0,895	Mogàmbic	0,327
França	0,893	Niger	0,304
Espanya	0,885	Rep. Dem. del Congo	0,304

Font: Informe sobre el desenvolupament humà, 2012. PNUD.

2. Què significa la sigla IDH? Com s'obté aquest index? A quins continents pertanyen els cinc primers estats segons l'IDH? I els cinc últims?

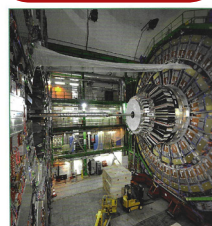
L'ACTIVITAT ECONÒMICA

Activitats

- Quina diferència hi ha entre el PIB i el PNB?
- Elabora un esquema amb els índexs socials i econòmics que s'expliquen en el text.
- Què és l'IPC? Busca informació i exposa quin ha estat la taxa de l'IPC de l'Estat espanyol entre els anys 2008 i 2012. Trobaràs adreces útils a <http://www.editorialteide.com/79004>.



△ Escola a la República Centrafricana. L'index d'escolarització i la taxa d'alfabetització són dos elements fonamentals per calcular l'IDH d'un país.



△ La despesa en recerca és un indicador econòmic determinant del grau de desenvolupament d'un país. A la imatge, accelerador de partícules a la seu del CERN de Ginebra.

3 LA REVOLUCIÓ INDUSTRIAL

4 La societat industrial

Burgesia i proletaris

Durant la industrialització va néixer una societat de classes formada per dos grans grups: la burgesia i el proletariat. A diferència de la societat estamental, els grups de la societat de classes no eren tancats, sinó que existia un moviment social constant.

- La burgesia va ser el grup preponderant de la nova societat. Els burgesos eren els propietaris de les fàbriques i dels mitjans de producció (màquines, eines i matèries primeres). Segons el grau de riquesa, hi havia alta burgesia (industrial i banquers), burgesia mitjana (empresaris, funcionaris, comerciants i professionals liberals) i petita burgesia (artesans, empleats i botiguers).

Els burgesos eren una classe competitiva, emprenedora i dinàmica, que es van convertir en el centre de la vida social. El model de burges amb èxit era el de l'home fet a si mateix, que, gràcies a l'esforç i el talent, ascendia des d'uns orígens humils fins a un estil de vida acomodat.

- El proletariat era la classe treballadora, que, sense cap mena de propietat, no tenia altre mode de subsistència que treballar a les fàbriques i les mines a canvi d'un salari escàs. La vida del proletariat començava en la infantesa, ja que, com que els seus eren molt baixos, l'única manera de garantir la supervivència de la família consistia que tots els membres, inclosos els nens i les dones, treballessin.

La situació del proletariat als inicis de la Revolució Industrial no era gens fàcil. Les jornades laborals eren de catorze a setze hores (sovint en entorns perillosos i insalubres) i no hi havia vacances pagades, assegurances mèdiques, subsidis d'atur ni pensions per als orfes, les vídues i els ancians. Els barris obrers eren formats per habitatges petits i foscos en carrers plens de fang i sense enllumenat públic, on la manca de clavegueram i de serveis higiènics feia que hi sovintegessin les epidèmies de còlera i tifus.



En l'inici de la Revolució Industrial es va arribar a emprar com a besties de càrrega nens que arrossegaven les vagonetes per les galeries més estretes de les mines.



L'estil de vida del burges es va convertir en el model social que s'havia de seguir.

#5 Perspectiva de temes controvertits

ACTIVITATS DE COMPRENSIÓ

12. Quins trets caracteritzaven l'estil de vida dels burgesos? Com era la vida quotidiana dels proletaris?
13. Quines són les característiques del sistema econòmic capitalista?
14. Per quins mitjans podien obtenir capital les empreses industrials?

Per acabar d'incloure la perspectiva de temes controvertits es podria...

- Identificar en quins països es dona l'explotació laboral infantil actualment, i quins són els motius actuals que fan que encara hi hagi treball infantil.
- Valorar en quin sentit és un problema i en quin sentit és una oportunitat, i fer pensar en quines alternatives podria haver-hi actualment.

Imatge 16. Com reflectir la visió dels diferents actors?

Aquesta és l'última activitat de la sessió final d'una seqüència didàctica en la qual es treballa el concepte de mur i s'analitzen diferents murs del món i de la història. Finalment, es fa un debat en grups, els quals adopten diferents posicionaments sobre la possible construcció d'un mur, per així arribar a prendre una posició reflexiva i argumentada sobre l'existència de murs al món.

GRUP 1: Associació de veïns de Ceuta i Melilla

Libertat Digital
26-09-2006

El CETI de Ceuta alberga a 700 immigrants cuando sólo tiene capacidad para poco más de 500

La Ciudad Autónoma de Ceuta cumple este viernes un año de los sucesos más dramáticos que ha vivido en su historia migratoria debido a que el 29 de septiembre de 2005 se produjo el asalto masivo al vallado fronterizo de unos 700 inmigrantes, con un saldo de cinco muertos y más de un centenar de heridos. Aunque ya no hay saltos masivos, Ceuta todavía sufre este fenómeno migratorio y el Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes registra en estos momentos una ocupación de 700 inmigrantes, a pesar de estar preparado para 512.

Ceuta recela de su futuro

El cruce masivo de inmigrantes llena de muerte y dolor las fronteras de espino de Ceuta y Melilla. Es un grave problema para las dos ciudades autónomas españolas, donde la convivencia entre cristianos y musulmanes no es siempre armónica y cuyos habitantes miran el mañana con temor.

Porcentaje de trabajadores extranjeros por provincia. 2008 Font: Govern espanyol

Grup 2: Govern estatal que decideix construir el mur

20 minuts
07-04-2008

Cataluña está a la cabeza de Europa en inmigrantes irregulares

Cataluña está, con un 15% de inmigrantes, a la cabeza de Europa en porcentaje de ciudadanos extranjeros, más de un 25% de los cuales se encuentran en situación irregular, una de las cifras más elevadas de conjunto de países europeos, según un informe del Centro de Estudios de Temas Contemporáneos (CETC) encargado por la Generalitat. [...]

Hay unos 200.000 inmigrantes que trabajan en la economía sumergida

Se estima que entre un 25 y un 30% del millón de inmigrantes que vive en Catalunya está de manera irregular y que un 20% de ellos, unos 200.000- trabajan en la economía sumergida.

Les condicions de vida de la població immigrada a Catalunya

[...] l'anàlisi manifesta que certament els immigrants estan sobrerrepresentats en els estrats més baixos, tant pel que fa a la precarietat contractual i a la subocupació no desitjada com per les llargues jornades laborals i la concentració en els llocs de treball amb menys prestigi, així com per l'absència de representació sindical.

Percentatge de treballadors actius a Espanya l'any 2010

Població espanyola total	47 mill
Població estrangera censada a Espanya d'entre 16 i 64 anys:	4.510.000
Població aturada a Espanya	4.231.103

GRUP 4: Immigrants en contra del mur

Ahmel→ Història d'un immigrant que arriba a Espanya en camió (Carmen Luque, "Ells truquen a la porta".)

"No em puc aixecar. Un dia més em desperto en aquesta habitació impersonal. No ho suportaré. Segueixo al mig d'aquest maelson que em té atrapatada des de fa quatre anys. No té sentit. M'aixecaré, sortiré al carrer, però estaré morta. Visc com un mort perquè aquesta vida meua no és vida. No importo res a ningú. No tinc sentiments ni desitjos, només sóc una algeriana entre els milers d'immigrants que estem aquí. Sense esperances ni necessitats. El no-res...No!No penses això. No està bé. Ahmel, espavila! Aixeca't! Tingues força. Segur que ho estàs fent bé en aquest combat terriblement desigual."

"Un mati com qualsevol altre mati surt de casa. S'apropa al port que és ple de camions que es dirigeixen amb la seva càrrega cap a Espanya. Sense pensar-s'ho ("para hacer esta cosa no puedes pensar en nada; si piensas, no lo haces"), s'esmunyeix pel tendal d'un dels vehicles i s'amaga entre màquines de cosir i rotllos de roba. Seda groga, ll de quadres, nilo de tons foscos, raió de primera qualitat i un xicot aterrit. Només hi ha un polissó però des que ha saltat al camió el noi s'adjudicarà tants noms com vegades li preguntin com es diu. Hussein, Josséf, Karim, Ibrahim, Amin...A partir d'ara un dels esforços mentals més gran serà el de fingir: el nom, els cognoms, l'edat, la família, la ciutat natal, el nivell de formació, el seu passat, la seva vida, tot s'ho empecarà. El tràiler arriba a Algesires. El conductor el descobreix. Compadit pels seus ulls espantats i bondadosos, aconsella el jove que surti d'aquesta ciutat plena de policies al més aviat possible i li dona 5.000 pessetes. Han passat set hores des que ha sortit de casa aquest mati i el polissó truca a la mare: "Mare, estic a Espanya."Deixa't de bromes i vine cap a casa que la taula està parada." "Mare, és veritat, he creuat l'Estret."

Troben morts 23 immigrants que intentaven arribar en cayuco a les Canàries

LA MALLA, CAT

Almenys 23 persones han mort mentre intentaven arribar a les Illes Canàries. Forces de seguretat mauritanes han localitzat 15 dels cossos a la platja de la capital del país, Nuakchott, que haurien mort en naufragar el cayuco amb el qual pretenien arribar a l'arxipèlag canari. Es tem que en les properes hores puguin aparèixer més cossos. Els altres vuit immigrants morts han estat trobats en una altra embarcació que estava a la deriva. Tot i el perill de perdre la vida en l'intent, cada dia desenes de precàries embarcacions plenes a vessar de ciutadans magrebins i subsaharians emprenen l'aventura d'arribar a Europa a la recerca d'una vida millor. Aquest cap de setmana, com el darrer i molts d'altres anteriors, el degoteig d'embarcacions que han arribat a les costes espanyoles o han intentat no ha cessat.

L'activitat inclou les visions de diferents actors (l'activitat n'inclou 5 en total), representant visions contraposades d'actors governamentals i també d'actors de la societat civil.

#5 Perspectiva de temes controvertits

L'activitat parteix d'un problema vigent i permet reflexionar sobre les diverses perspectives per tal de donar un judici propi i pensar en possibles accions per resoldre'l.



Seqüència didàctica
LÍMITS, MURS I FRONTERES



6.10. Escriu una carta al president del govern, el senyor Pérez Sans, tot explicant el teu punt de vista sobre la següent qüestió:

Creus que s'hauria de construir el mur?

Tingues en compte que un text com aquest ha de ser ordenat i no només hi ha d'haver la teva opinió. Com en el debat, cal un context i un seguit d'arguments que donin suport a la teva idea. Segueix el guió que t'oferim a continuació:

- 1) *Quin és el problema?* Identifica el problema o el fet que s'ha tractat en el debat.
- 2) *Per què passa? Quines són les causes d'aquest problema?* Explica les causes o raons que han provocat aquest fet o problema.
- 3) *Què n'opinen els agents implicats?* Descobreix les intencions, els punt de vista diferents i les raons de cada un dels protagonistes que intervenen en el fet o problema, com ara:
 - *El govern espanyol*
 - *Els partits polítics a l'oposició*
 - *Els veïns de Ceuta i Melilla*
 - *Els immigrants*
 - *Les ONG's*
- 4) *I tu, què en penses?* Segur que, amb la informació que tens, pots fer-te una idea pròpia sobre el fet o problema. Justificant la teva posició, fes una valoració o judici sobre la situació.
- 5) *I tu, què faries? Que faries tu si es proposés realment la construcció del mur?*

Per saber-ne més...

Caireta, Marina; Barbeito, Cécile (2018). *Discrepància benvinguda! Guia pedagògica per al diàleg controvertit a l'aula*. Bellaterra: Escola de Cultura de Pau.

Ho, Li-Ching; McAvoy, Paula; Hess, Diana; Gibbs, Paula (2017) Teaching and Learning about Controversial Issues and Topics in the Social Studies. A Meghan McGlinn Manfra i Cheryl Mason Bolick (ed.). *The Wiley Handbook of Social Studies Research*. Hoboken: John Wiley & Sons.

Pagès, Joan i Santisteban, Antoni (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Santisteban, Antoni i Pagès, Joan (2019). Els temes controvertits a l'escola. *Perspectiva Escolar*, 408, 7-12.

#6 Perspectiva de pensament crític

Potenciar les capacitats d'anàlisi d'informació i per a la construcció de criteri propi, per aprendre a llegir les línies però també rere les línies. Afavorir la relació entre el pensament i l'acció.

"Sense pensament crític no hi ha educació. Sense pensament crític no hi ha cultura democràtica". Així de contundent ho manifesta Antoni Santisteban, que defensa la formació del pensament crític com un pilar fonamental de l'educació i la formació dels ciutadans i les ciutadanes. Com avançava Morin (2001), hem de buscar que els alumnes tinguin el cap clar, no ple.

El pensament crític és un pensament interrogatiu (Torralba, 2019). És una actitud d'alerta, dubte i reflexió davant de qualsevol tipus d'informació i davant dels problemes socials locals i globals. També és la construcció i la revisió permanent d'uns criteris propis fonamentats en els coneixements socials i en els valors democràtics. Finalment, és una pràctica social quotidiana de diàleg, participació, apoderament i treball per la justícia global (Castellví, 2019).

La formació del pensament crític és un dels principals reptes de l'educació. Des de la didàctica de les ciències socials és especialment rellevant ja que ha de servir per resoldre els problemes de les persones i de la societat. Interpretar la història, la geografia, l'economia, la política o la justícia des d'una mirada crítica és un dels requisits fonamentals per seguir construint una ciutadania democràtica i responsable capaç de treballar per un futur compartit.

Tot i ser una competència curricular bàsica, la invitació al pensament crític en els llibres de ciències socials analitzats s'aplica de forma diferenciada en funció dels continguts (ICIP-ECP, 2017), contrastant i sopesant més els models del passat que no els del present. El pensament crític també és gairebé inexistent en les activitats: només un 4% dels exercicis demanen a l'alumnat que aporti la seva opinió personal.

La falta de formació en el pensament crític es fa evident entre els infants i joves tant en etapes d'educació obligatòria com post obligatòria, amb les dificultats de diferenciar fets i opinions, detectar mentides o formar opinió pròpia (Castellví, et al., 2019; Wineburg et al., 2016).

Una formació del pensament crític des de la infància es preveu clau per afrontar els nous reptes que ens planteja el present i el futur. És important partir de preguntes; contrastar fonts i preguntar-nos per la credibilitat d'aquestes; identificar intencions i ideologies en els textos i les imatges; fomentar el debat, la formació d'opinió personal i l'acció. Cal que ens preguntem: els continguts, les activitats i els enfocaments afavoreixen unes actituds reproductives i memorístiques o, per contra, animen els i les alumnes a pensar per sí mateixos?

Què podem fer?

- Partir de problemes socials rellevants
- Enfrontar diferents punts de vista i diferents opinions per elaborar arguments complexos
- Adquirir consciència del coneixement, la ideologia i els valors propis
- Redefinir les relacions de poder
- Treballar per l'apoderament i la participació social

Com ho podem fer?

- Començant les unitats a partir de preguntes
- Utilitzant fonts diverses que presentin discursos diferents
- Problematitzant definicions, conceptes i models aportats
- Investigant i reflexionant sobre els valors, les creences i el coneixement propis i de la societat
- Convertint els problemes socials locals i globals en els temes a partir dels quals treballar els continguts
- Transformant les relacions educatives
- Incrementant les activitats que demanin construcció d'opinió mitjançant dilemes morals, debats, diàlegs...
- Inclouent activitats que convidin a la presa de decisions i a l'acció en aspectes quotidians

#6 Perspectiva de pensament crític

A tall d'exemple

Imatge 17. Com qüestionar els relats oficials amb l'ús de les fonts i preguntes reflexives?

En el capítol sobre indústria, una doble pàgina sobre les multinacionals espanyoles presenta les empreses de l'Íbex 35. Tot i que les pàgines següents permeten reflexionar sobre l'explotació laboral i la debilitat de les legislacions per a protegir els treballadors, es troben a faltar, en aquesta doble pàgina, elements per a la reflexió sobre el paper de les multinacionals.

Apunta que les multinacionals suposen un repte pels estàndards de drets laborals i regulacions ambientals.

Pregunta que permet relacionar el model de producció i d'oferta amb el model de consum.

ESTUDI DE CAS 7

Les multinacionals espanyoles del segle XXI

Les empreses multinacionals són les que tenen presència a diferents països. Duen a terme una estratègia global per obtenir el màxim benefici.

Compreten les matèries primeres allà on els és més barat, localitzen les seves fàbriques en països on obtenen avantatges (econòmics, socials, fiscals, laborals, ambientals...) i venen els seus productes a qualsevol racó del món.



Les grans multinacionals es reparteixen arreu del món.

A CARACTERÍSTIQUES PRINCIPALS

Les característiques principals de les multinacionals són aquestes:

- **Dimensions:** acostumen a ser grans o molt grans.
- **Projecció geogràfica plurinacional:** la seva activitat es reparteix entre diferents països.
- **Organització:** les seves estructures organitzatives es troben molt descentralitzades.
- **Innovació:** inverteixen molt en R+D+I.
- **Màrqueting:** gasten molts diners en publicitat.
- **Plantilla:** el nombre de treballadors que fan tasques administratives és molt destacable.
- **Comerc:** bona part de la seva producció és per a l'exportació.

Encara que operen a diversos països, la seva seu i els seus principals directius es troben normalment al país d'origen.



B LES EMPRESES DE L'IBEX 35

L'Índex IBEX 35 (Índex Borsari Espanyol) és el principal índex de referència de la borsa espanyola i és elaborat per Borsas i Mercats Espanyols (BME). Està format per les 35 empreses que cotitzen a les quatre borses espanyoles (Madrid, Barcelona, Bilbao i València).



LES 35 EMPRESES DE L'IBEX 35 (10 DE FEBRER DE 2015)

Abengoa	Arcelor Mittal	Bankinter	Enagás	Gas Natural SDG	Indra Sistemas	Red Eléctrica Corporación
Albertus Infraestructuras	Banco Popular Español	Banco Bilbao Vizcaya Argentaria	Endesa	Grifols	Jazztel	Repsol
Acciona	Banco Sabadell	Bolsas y Mercados Españoles	Fomento de Construcciones y Contratas	International Airlines Group	Mapfre	Sacyr
Actividades de Construcción y Servicios	Banco Santander	CaixaBank	Ferrovial	Iberdrola	Mediaset España Comunicación	Técnicas Reunidas
Amadeus	Bankia	Distribuidora Internacional de Alimentación	Gamesa Corporación Tecnológica	Industria de Diseño Textil (Inditex)	Obrascon Huarte Lajr	Telefónica

ESTUDI DE CAS

C ELS CENTRES DE DISTRIBUCIÓ I LOGÍSTICA

Un centre de distribució és una infraestructura logística on s'emmagatzemen els productes que posteriorment seran distribuïts. Es caracteritzen pel fet de ser un complex sistema automatitzat on el disseny de l'espai, l'organització i la incorporació de la tecnologia permeten una ràpida i eficient distribució de les mercaderies.

Tota la producció, independentment del lloc on s'hagi fabricat, es rep als centres logístics per ser distribuïda arreu del món.

Un sistema logístic eficient s'ha de basar en aplicacions informàtiques que permetin la recepció de la comanda al centre de distribució i fer-ne, en poc temps, el lliurament.



Interior d'un centre de logística.

@ Amplia a la xarxa...

Per saber-ne més sobre com funciona un centre de logística del grup de moda Inditex, entra a: www.tiching.com/731206

D IMPORTANT GRUP DE MODA QUE DISTRIBUEIX ARREU DEL MÓN

Inditex és un dels grups de distribució de moda més importants del món, que va néixer el 1963 com una fàbrica de roba femenina.

Actualment, aquesta empresa de moda disposa de vuit formats comercials amb més de 6.460 botigues a 88 mercats dels cinc continents i està integrada per més de 128.000 professionals (de 130 nacionalitats i 45 idiomes de treball).

PRESENCIA INTERNACIONAL DEL GRUP INDITEX




Font: Inditex

1. Selecciona tres característiques d'una multinacional i assenyal-la les raons de la teua tria.
2. Elabora una fitxa tècnica de dues empreses de l'IBEX 35 (nom de l'empresa, oficines centrals, projecció geogràfica, inversió en innovació, un exemple de màrqueting o anunci publicitari).
3. Cerca informació i explica com hauria de ser un centre de distribució i logística eficient i competitiu.
4. Comenta breument la presència internacional d'una multinacional com Inditex.
5. Com influeix en els consumidors que les botigues canviïn els productes setmanalment? Què opines d'aquesta pràctica?

La indústria 131

Per acabar d'incloure la perspectiva de pensament crític es podria:

- Contrastar diferents fonts, mostrant persones de diferents empreses i incloent vídeos no corporatius amb visions diferents.
- Anar més enllà de la informació descriptiva i aportar elements per a la reflexió (impacte de les multinacionals en els efectes de la distribució desigual del treball i del comerç, en la utilització de paradisos fiscals, en l'explotació laboral, en el poder de decisió de les multinacionals enfront dels Estats) i/o contrastar visions favorables i crítiques sobre l'acció de les empreses de l'Íbex 35.

#6 Perspectiva de pensament crític


Imatge 18. Com transmetre la importància de qüestionar les fonts?

Aquesta activitat forma part d'una unitat didàctica que pretén treballar els refugiats i refugiades (què vol dir, què implica i quins posicionaments existeixen) a través de l'anàlisi de la informació que presenten els diferents mitjans de comunicació tenint en compte la fiabilitat, els silencis i buits, la manipulació, la denúncia i la diferenciació entre fets i opinions.


5. Silencis / buits

9. A continuació tens portades de diferents mitjans de premsa escrita del dia 17 de setembre de 2015. El dia anterior, a la frontera entre Sèrbia i Hongria la policia hongaresa va fer servir canons d'aigua i gasos lacrimògens contra els refugiats. Com tracta aquesta notícia cada un dels diaris en la seva portada?


9a) LA VANGUARDIA:



9b) EL MUNDO:




9c) EL PAÍS:




Font: www.nacion.com

9d) LA RAZÓN:



9e) EL PERIÓDICO:



9f) Quines diferències trobes en el tractament de la notícia entre els diaris?

Permet interpretar el problema dels refugiats des d'una varietat de mirades

Permet contrastar informacions, identificar intencions i ideologies en els textos.

Per acabar d'incloure la perspectiva de pensament crític es podria:

- Demanar la opinió personal sobre com rebre a les persones refugiades.
- Fer propostes de possibles accions respecte de l'acollida de persones refugiades.

Imatge 19. Com promoure debats des de la diversitat d'arguments?

El pensament crític requereix analitzar qüestions a partir de diferents perspectives. L'exemple seleccionat posa a debat la continuïtat de la Seguretat social mitjançant arguments interdisciplinaris, i dades i models que faciliten la comparació entre països.

#6 Perspectiva de pensament crític

Interdisciplinarietat: Reflexiona sobre l'Estat del benestar amb arguments històrics, de drets i econòmics

Convida a fer un debat sobre la seva sostenibilitat en el futur, plantejant dues posicions i demanant a l'alumnat que es prepari els arguments

Competències d'àmbit

C6, C7, C11, C12, C13



△ Personal sanitari es manifesta a Londres l'any 2011 per salvar el sistema de sanitat públic britànic (National Health Service). Sota el paraigua de la crisi econòmica, diferents governs europeus han emprat mesures per retallar els sistemes de sanitat pública dels seus països.

2. Observa la fotografia. Coneixes manifestacions similars a Catalunya? Quines? I en altres països?



△ La Seguretat Social també dona prestacions d'invalidesa a minusvàlids i invidents. A la imatge, una dona cega cruza el carrer amb l'ajuda del seu gos pigall.

La Seguretat Social

La despesa que es va destinar a Espanya a la protecció social el 2010 va representar el 25,7 % del PIB. Els **apartats més importants de la despesa social corresponen a la vellesa, l'atenció sanitària i l'atur**, als quals es va dedicar l'any 2009 el 76,06 % de tota la despesa en protecció social de l'Estat. Cal destacar la despesa destinada a la protecció de la tercera edat, que ha crescut molt en els darrers temps a causa de l'envelliment de la població i de l'augment de les jubilacions anticipades. La Seguretat Social intenta cobrir les necessitats econòmiques, de salut i d'oci de la gent gran, però les prestacions sovint són insuficients.

Pel que fa a les prestacions sanitàries, cal dir que la protecció de la salut es reconeix com un dret fonamental de les persones en la Constitució (article 43). Això significa que ningú no pot quedar exclòs de l'atenció sanitària. Actualment, a causa de l'envelliment de la població espanyola, les persones grans són les principals receptores de la despesa sanitària, una despesa que a Espanya supera, de mitjana, els 900 euros anuals per persona. Finalment, la resta de prestacions i accions protectores de la Seguretat Social es dediquen a qüestions com l'atur, la invalidesa, la protecció de la família i les persones en risc d'exclusió social, entre altres.

Despesa en prestacions socials a la UE



Font: INE, 2013.

3. Observa el gràfic. Hi pots observar alguna relació entre el percentatge de despesa en protecció social i el nivell de riquesa dels diferents països?

Activitats de comprensió

- Explica amb les teves paraules què és la Seguretat Social.
- Quins tipus de prestacions atorga la Seguretat Social? Quin és el motiu que les partides més grans estiguin dedicades a la vellesa i a l'atenció sanitària?
- A Espanya, l'entitat que gestiona les prestacions econòmiques més importants del sistema de seguretat social és l'Institut Nacional de la Seguretat Social (INSS). Busca informació sobre el seu funcionament i les seves competències.
- Quins països de la UE gasten més en protecció social (% del PIB)? Esmenta la posició que ocupa Espanya en aquesta classificació. Quin país ocupa la primera posició i quin l'última?

Treballem el pensament social

Les prestacions de protecció social són una eina fonamental de l'estat del benestar, és a dir, del conjunt de polítiques que han permès consolidar en la nostra societat un conjunt de serveis socials amb caràcter universal. Aquestes prestacions, que garanteixen unes condicions de vida adequades a la població, s'han començat a posar en qüestió arran de la crisi econòmica dels darrers anys. Fins i tot països amb un estat del benestar tan consolidat com Holanda han plantejat substituir-lo per un model de «societat participativa».

Organitzeu un debat a classe sobre la sostenibilitat de l'estat del benestar i quines mesures caldria prendre per mantenir-lo.

Dividiu la classe en grups de 4 persones. Cada grup tindrà un secretari o secretària que s'encarregarà de prendre nota dels arguments. El professor o professora actuarà com a moderador i serà l'encarregat d'establir l'ordre i assignar els torns de paraula.

La meitat dels grups han de defensar les mesures de l'estat del benestar i la importància d'assegurar la seva continuïtat, especialment en èpoques de crisi econòmica. L'altra meitat han de defensar que es tracta d'un model que es va desenvolupar un cop acabada la Segona Guerra Mundial i convé revisar-lo, encara que això suposi replantejar algunes prestacions. Abans d'iniciar el debat tingueu en compte aquests consells:

- Busqueu **arguments sòlids**, ben contrastats i que puguin defensar amb dades i evidències. Trobareu molta informació sobre l'estat del benestar i la crisi a Internet, però cal que tingueu en compte la **credibilitat de la font** que hàgiu consultat.
- Potser us tocarà defensar una posició que no és la vostra personal. Hauréu de fer-ho de la manera més seriosa possible.

Al final del debat, i després de les intervencions de cada grup, els secretaris han de fer una **síntesi breu** de tots els arguments que els seus grups han aportat al debat. Un cop feta aquesta síntesi, caldrà que decidiu, amb l'ajut del professor o professora, quina **posició ha estat més ben defensada**, per tant, quins grups han estat més convincents.

L'ACTIVITAT ECONÒMICA



△ Des del 2009 la crisi econòmica ha fet que els governs es plantegin mesures per retallar les prestacions socials, com el copagament sanitari o el pagament parcial de les receptes de medicaments.

Els Estats Units

No tots els països desenvolupats gaudeixen d'un sistema de seguretat social similar al de la majoria de països de la Unió Europea. Als **Estats Units**, per exemple, la cobertura sanitària ve a càrrec d'asseguradores privades que no tothom es pot permetre. Recentment, el president Barack Obama va impulsar un pla de reformes destinat a implantar una assegurança mèdica obligatòria per a tothom. La reforma va topar amb la resistència dels sectors polítics més conservadors.



△ Barack Obama participa en una campanya de vacunació contra la grip l'any 2009.

Per acabar d'incloure la perspectiva de pensament crític es podria:

- Mostrar models de gestió dels serveis socials més diferenciats (Estats sense SS, i també Estats amb major cobertura de serveis socials).
- Incloure activitats que facin entendre a l'alumnat que són agents de canvi i que estiguin enfocades al compromís amb el futur i a l'acció.

Per saber-ne més...

Cassany, Daniel (2006). *Rere les línies*. Empúries: Barcelona.

De Alba, Nicolás; García-Pérez, Francisco F. i Santisteban, Antoni (2012). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Díada Editora.

Santisteban, Antoni (2017). Educació política i mitjans de comunicació. *Perspectiva Escolar* 395, 12-16.

#7 Perspectiva de pau

Abordar els conflictes des de la comprensió d'aquests i la seva resolució mitjançant la no violència, la convivència i la justícia. Incloure experiències i continguts que permetin desenvolupar una cultura de pau.

La cultura de pau és un “conjunt de valors, actituds i comportaments que reflecteixen el respecte a la vida, a l'ésser humà i la seva dignitat” (UNESCO, 1999). La cultura de pau posa en primer pla el rebuig a la violència en totes les seves formes i l'adhesió als principis de llibertat, justícia, solidaritat i tolerància, així com el respecte pels drets humans i la comprensió entre els pobles, els col·lectius i les persones.

Educar en i per a la pau passa, sobretot, per una cultura escolar democràtica i pacífica, on les relacions siguin horitzontals, hi hagi espai pel diàleg i la participació i es resolguin els conflictes treballant-los amb la voluntat de resoldre'ls de manera justa. No és, només, un rebuig a la violència i a la cultura bèl·lica, sinó que passa per la defensa de la justícia social i la dignitat humana. Requereix del treball de continguts i competències que permetin “desaprendre la guerra per construir la pau” (Bastida, 1994) i també entendre la vessant transformadora dels conflictes no violents i conèixer models de convivència pacífics.

L'ensenyament de les ciències socials i molt particularment de la Història, es va estructurar durant molts anys en la formació de “ciutadans obedients disposats a morir per la pàtria” (Pagès, 2019). La formació de la ciutadania democràtica, crítica i compromesa amb la construcció d'un món més just ens demana el contrari. I, per fer-ho, a més de la cultura escolar ens calen també coneixements, referents i discursos que ens permetin pensar i viure la pau, no sols com a utopia sinó com a model viable de convivència humana.

Els continguts curriculars i dels materials de les ciències socials escolars segueixen donant un pes molt important a les guerres i als militars, de manera que els continguts històrics queden altament bel·litzats i la violència queda naturalitzada en el si de les relacions humanes. En els manuals analitzats, el protagonisme dels episodis bèl·lics i de revoltes violentes (72%) és molt superior al dels tractats de pau i els moviments no violents (26%). Sovint, i especialment en els continguts d'història, la guerra és el fil conductor que articula el relat (ICIP-ECP, 2017) i estructura els capítols dels llibres. No es reflecteixen de manera suficient les conseqüències dels enfrontaments armats ni els esforços diplomàtics per prevenir o acabar amb les guerres i són poques les valoracions crítiques respecte la proliferació d'armes i altres formes de militarisme (ICIP-ECP, 2017).

La Pau és un dels objectius d'agenda 2030 plantejats per la UNESCO, però no pot assolir-se sense la construcció d'una cultura de pau sòlida. Cal “generar informació lúcida i transparent per crear opinió pública que pugui generar canvis” (Banda, 2019). Cal que ens preguntem: l'estudi dels conflictes afavoreix la construcció d'una cultura de pau?

Què podem fer?

- Mostrar les conseqüències negatives de la violència
- Reflectir que els conflictes es poden resoldre sense violència
- Mostrar exemples de conflictes, en diferents moments de la història, que han permès assolir avenços en els drets socials, civils, laborals, etc.
- Incrementar la presència d'experiències de situacions de pau i convivència, d'esforços diplomàtics, així com de resistències i lluites pacifistes

Com ho podem fer?

- Reflectint els impactes humans i sobre l'entorn de la violència, en particular de les guerres i de les violacions dels drets humans i del dret internacional humanitari que suposen
- Problematitzant el militarisme: l'ús de la guerra com a mecanisme de respondre als conflictes, la despesa d'armament, etc.
- Abordant els conflictes armats no només des de la presència sinó des de la reflexió i l'anàlisi de causes multifactorials
- En el cas d'imatges o textos que mostren violacions de drets humans, formulant preguntes per a no banalitzar la violència mostrada
- Mostrant més experiències de diplomàcia, negociacions de pau, experiències noviolentes i actors de pau locals i internacionals
- Incrementant les activitats d'aprenentatge cooperatiu i de pensament creatiu en la cerca de solucions pacífiques i justes a conflictes i temes controvertits

#7 Perspectiva de pau

A tall d'exemple

Imatge 20. Com problematitzar el militarisme?

Si el currículum oficial diu que s'ha de defensar el valor de la pau, és compatible amb justificar una elevada despesa en armament? Una pàgina sobre la cursa d'armaments i les aliances militars durant la guerra freda es fa amb un llenguatge que transmet connotacions positives ("ajuda", "aliances", "va permetre estendre la seva *influència*"), sense fer preguntes que permetin problematitzar el militarisme.

Per incloure la perspectiva de pau es podria...

- Permetre observar la dimensió de la cursa d'armaments amb algun document que mostri dades de la despesa militar.
- Incloure els EUA i Canadà al mapa.
- Demanar la opinió sobre quina seria una despesa militar "raonable" i sobre com gastarien el dividend de la pau.

2.2. La cursa d'armaments

Durant la guerra freda els dos blocs van emprendre una cursa d'armaments en la qual van invertir grans capitals. Bona part d'aquest nou armament era nuclear i tenia una gran capacitat destructiva.

Els dos blocs van formar dues grans aliances militars: els Estats Units van impulsar la creació de l'**Organització del Tractat de l'Atlàntic Nord (OTAN)** el 1949, i en resposta, el bloc comunista va signar el **pacte de Varsòvia** l'any 1955. En ambdós casos es tractava d'organitzacions que tenien com a objectiu ajudar-se militarment en cas d'un atac contra qualsevol dels seus membres. A través de l'OTAN i el pacte de Varsòvia, els Estats Units i l'URSS van poder estendre la seva influència arreu del món.

Font 7. L'Europa dels blocs.

8.10. Contesta aquestes preguntes a partir del mapa:

a) Fes una llista dels estats membres de l'OTAN i una altra dels que van signar el pacte de Varsòvia.

b) Fes a l'Almanac. Crea que aquest mapa representa Europa abans o després de 1948? Per què?

c) Quins estats europeus creus que devien tenir les seves fronteres especialment reforçades? Per què?



Imatge 21. Com mostrar el dany a les víctimes?

Els conflictes armats solen comportar monstruoses violacions dels drets humans, com genocidis, assassinats massius i desplaçaments forçats col·lectius, entre altres. Es poden tractar aquests fet a l'aula, o es tracta d'una violència massa explícita? Des de quin nivell o de quines formes? L'exemple escollit és un document d'un llibre de 3r d'ESO que tracta de forma una mica literària, una agressió sexual durant la Guerra dels Trenta Anys.

Un saqueig durant la guerra dels Trenta Anys

Cada soldat suec tenia una missió, totes relacionades amb la destrucció i el saqueig. Mentre uns preparaven carn, rostint-la per a un divertit banquet, uns altres van escorcollar la casa de dalt a baix. Uns altres van fer grans fardells amb les robes, els vestits i altres estris domèstics; i el que no es pensaven portar ho van destruir. Van destrossar els atuells de coure i estany i van empaquetar els metalls retorçats i fets miques. Van fer una foguera amb llits, taules, cadires i bancs. La nostra criada va ser tractada de tal manera a l'estable que produeix rubor haver de referir-ho!

Adaptat de: H. J. C. von Grimmelshausen, *Simplicius Simplicissimus*. 1668.

El text permet il·lustrar de forma molt concreta els diferents impactes econòmics sobre les persones dels escorcolls dels soldats (saqueig, destrucció).

Reflecteix la violència sexual que succeeix als conflictes armats des d'un format literari.

#7 Perspectiva de pau

Les preguntes qüestionen l'impacte humà de la guerra.

1. Per què afirmem que Europa estava dividida i enfrontada al segle XVII? Quines dinasties dominaven Europa? Quin era l'origen de cadascuna?

2. Investiga la guerra dels Trenta Anys i prepara una presentació animada que inclogui els aspectes següents: països participants, causes del conflicte, fases de la guerra i tractats que hi van posar fi.

3. Aplica la rutina de pensament *deu vegades dues* al quadre *El saqueig de Wommelgem*.

4. Llegeix el text de *Simplicius Simplicissimus* i respon:

— Quina escena descriu el text?

Activitats

— De quina manera va afectar la guerra la població alemanya?

— En les guerres actuals, es produeixen fets com aquests? Argumenta la teva resposta.

5. Observa el mapa d'Europa i respon:

— Quins territoris pertanyien als Habsburg? I als Borbó?

— Quins Estats van créixer territorialment després de la guerra dels Trenta Anys? Hi va haver algun país que s'independitzés?

— Quines van ser les conseqüències del Tractat dels Pirineus?

Per acabar d'incloure la perspectiva de pau es podria:
Incloure alguna pregunta o reflexió sobre els moviments de resistència i l'organització de la població afectada.

Aprofita el fet històric per fer reflexionar sobre els impactes de les guerres actuals.

Imatge 22. Com reflectir la pau?

Equilibrar l'espai que es dedica a tractar els conflictes armats, les seves causes i conseqüències és molt superior al que es dedica a explicar les diplomàcies preventives de pau, la celebració i els continguts dels tractats de pau i les altres iniciatives de pau de les societats organitzades. En l'exemple escollit s'analitza una problemàtica actual lligada als conflictes armats i es mostren també possibles accions a fer al respecte.

Mostra l'impacte dels conflictes armats actuals sobre la població civil, i en especial sobre les persones refugiades i desplaçades.

Fa analitzar les causes i les conseqüències del fenomen.

Utilitza el recurs d'un vídeo que permet empatitzar amb un infant en situació de conflicte armat.

Mostra l'exemple de què està fent una organització de cara a la crisi de les persones refugiades i convida a l'acció.

RECERCA 3	REFLEXIONS
<p>Pal·liar els efectes dels desplaçaments forçats</p> <p>Sabíes que actualment hi ha el nombre de persones desplaçades i refugiades més alt de la història? Sabíes que 68,5 milions de persones —31 persones per minut, 44.000 per dia— van haver de marxar de casa seva el 2017 per fugir de la violència? Sabíes que la majoria de persones que han de deixar les seves cases no arriben a sortir del seu país (60%), i que la gran majoria (85%) es queda en països del sud? Sabíes que el 51% de les persones refugiades són infants, i que un mínim de 170.000 estan sols sense contacte amb cap familiar??</p> <p>Actualment, la principal causa que hi hagi persones desplaçades és la guerra. Igualment, una de les conseqüències més greus de les guerres actuals és la gran quantitat de gent que fa fugir de les seves cases.</p> <p>Per començar, mireu aquests vídeos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vídeo <i>Most Shocking Day de Save the Children</i> https://www.youtube.com/watch?v=As3o7W693w - Vídeo <i>La labor de CEAR contada por los refugiados</i> https://www.youtube.com/watch?v=w6l28DKyTsc <p>A continuació, amb la informació que apareix en els vídeos i investigant més a fons aquesta qüestió, us demanem que respongueu a les preguntes següents:</p>	<p>Causas: Per quins motius les persones desplaçades o refugiades han de fugir del lloc on viuen?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Conseqüències: Amb quina realitat es troben les persones refugiades quan canvien de país? En quins aspectes estan millor que al seu país d'origen i amb quines altres dificultats es troben? Prefereixen quedar-se al país o la ciutat d'acollida o tornar?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Què està fent la ciutadania per pal·liar els efectes dels desplaçaments forçats?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>D'acord amb la resposta anterior i altres idees, què creieu que podrieu fer vosaltres?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>On es pot buscar més informació?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Barcelona, Ciutat Refugi: http://ciutatrefugi.barcelona/ - Más que Cifras: http://www.masquecifras.org/ - Orbim Fronteres: https://orbimfronteres.org/

Per acabar d'incloure la perspectiva de pau, es podria...

Aportar eines per a fer reflexionar sobre quins actors es beneficien dels conflictes armats i de l'existència de persones refugiades.

#7 Perspectiva de pau

Per saber-ne més...

Escola de Cultura de Pau. *Enfocament sociocrític de l'educació per a la pau*. Belaterra: Escola de Cultura de Pau. <https://escolapau.uab.cat/img/educacion/anexo19.pdf>

Santisteban, Antoni; Pagès, Joan (2008). ¿Es posible la paz? Los conflictos internacionales en el mundo actual, a Joan Pagès i Antoni Santisteban (coord.). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Wolters Kluwer. Guías para Educación Secundaria Obligatoria.

VVAA (2014). *Eckert 14: Focus: Conflicts and Interventions*. Braunschweig: Georg Eckert Institute for International Textbook Research. <http://www.gei.de/publikationen/eckert-bulletin/eckert-bulletin-14-2014.html>

#8 Perspectiva d'economia sostenible

Explorar la relació entre els humans i l'entorn i els models d'explotació econòmica i ecològica per a la recerca d'un sistema que permeti entendre que el sosteniment de la vida humana només pot desenvolupar-se en un marc de sosteniment de la vida ecològica i de justícia social

Un dels majors reptes que hem d'enfrontar les societats del segle XXI és socioambiental. Fer-hi front requereix del desenvolupament de competències, coneixements, aprenentatges i valors que permetin prendre accions individuals i col·lectives que optin per models de vida més sostenibles.

Creure en un creixement infinit en un món finit no és possible (Meadows et al., 1972-2012). Quan enfrontem els continguts de les ciències socials des de l'anàlisi de problemes socials o temes controvertits i ho fem amb projecció de futur, no podem eludir la mirada de sostenibilitat. Una sostenibilitat que ha de ser doble: ecològica i social. L'explotació dels recursos naturals té una vessant ambiental però també econòmica, filosòfica, política. Va lligada als models d'explotació social i laboral, la distribució del temps i les formes de vida. El model econòmic actual porta a l'extrem tant l'explotació de recursos i l'agressió a la natura com l'accentuació de les desigualtats, l'explotació d'éssers humans i la mercantilització de la vida humana, processos que es desenvolupen en paral·lel i formen part de la mateixa lògica del sistema capitalista (Taibo, 2010).

En els llibres de text analitzats, la reflexió sobre l'impacte del sistema econòmic en la sostenibilitat ecològica és força present, sobretot a les unitats de geografia. Tot i així, a nivell social sovint s'atribueix la mateixa responsabilitat de la pobresa i les desigualtats d'ordre mundial als països del nord que als del sud. No es donen prou elements per a la valoració crítica dels models econòmics existents (ICIP-ECP, 2017:102) i falten referències a models econòmics alternatius, com podria ser el del decreixement (ICIP-ECP, 2017:114). Aquesta presència de models alternatius és imprescindible per a poder imaginar nous futurs possibles (Guldi i Armitage, 2016; Anguera i Santisteban, 2012) i imaginar-los és imprescindible per a poder fer-los realitat.

La perspectiva d'economia sostenible necessita del diàleg amb coneixements i competències ambientals. Requereix d'una presa de consciència crítica per analitzar la relació entre els humans i l'entorn, la dialèctica entre les necessitats i els recursos, els models econòmics, les prioritats polítiques i l'explotació social i laboral. Aquesta perspectiva ha de fer entendre que el sosteniment de la vida humana només pot desenvolupar-se en un marc de sosteniment de la vida ecològica (Picchio, 2015) i posar en relació les característiques dels models socioeconòmics que tenim amb les de l'entorn ecològic i social en el que vivim.

La preocupació social i educativa per la sostenibilitat és innegable avui en dia. Cal que ens preguntem: els models socioeconòmics es plantegen amb paràmetres de justícia social i sostenibilitat ambiental?

Què podem fer?

- Treballar de manera explícita problemes socials com la pobresa i les desigualtats mundials derivats del model d'explotació econòmica i ecològica actual
- Fer reflexionar sobre la importància de garantir que les necessitats bàsiques de les persones estiguin cobertes, explicitant que es tracta de drets fonamentals
- Ampliar la visió econòmica amb la valoració d'aspectes com l'economia de les cures, la mobilitat o el temps
- Avaluar els efectes dels models socioeconòmics a curta i llarga durada, evidenciant-ne els col·lectius beneficiats i perjudicats
- Incorporar nous conceptes i perspectives sobre la relació dels humans amb l'entorn, fent visibles alternatives econòmiques, de vida i de consum

Com ho podem fer?

- Relacionant models de producció amb el compliment o la violació de drets humans
- Evidenciant les conseqüències ecològiques, socials i humanes de diferents models de producció
- Identificant responsabilitats individuals i col·lectives (ciutadania, empreses, estats, organismes internacionals, etc.) dels factors ecològics i econòmics estudiats
- Inclouent altres ítems d'anàlisi en indicadors econòmics i d'IDH que contemplin el benestar, la cobertura de les necessitats i la reducció de les desigualtats
- Posant en entredit termes com "desenvolupament", "països desenvolupats" o "progrés"
- Treballant la petjada ecològica i el cycle dels productes
- Inclouent experiències personals i col·lectives de models de vida alternatius
- Incorporant perspectives com la de la sobirania alimentària o el decreixement
- Treballant de manera més transversal aspectes ambientals de ciències naturals i aspectes socials

A tall d'exemple

Imatge 23. Com reflectir el dilema entre el creixement econòmic i la sostenibilitat ambiental?

Molts recursos didàctics exposen alguns dels efectes nocius de l'economia sobre el medi ambient (sobrepesca, sobreexplotació de recursos naturals, contaminació, etc.), però pocs arriben a qüestionar el model de creixement econòmic, com si fa l'exemple seleccionat.

Reconeix la dependència respecte de la naturalesa.

Vincula els problemes derivats de la relació de la natura i la societat amb el model econòmic existent.

Parla de consciència ecològica i de desenvolupament sostenible.

1 Las relaciones entre naturaleza y sociedad

En cada periodo histórico los grupos humanos han aprovechado los recursos naturales disponibles según sus **conocimientos**, sus **intereses** y su **tecnología**.

Las formas de aprovechamiento y explotación de los recursos naturales se han transformado, con el paso del tiempo, incluso en la época contemporánea, de modo que podemos diferenciar **tres momentos** según el tipo de relación que se establece entre naturaleza y sociedad.

Dependencia de la naturaleza

Hasta bien entrado el siglo XIX, y en muchos lugares ya en el siglo XX, la población vivía básicamente de la **agricultura** y de la **ganadería**.

La tecnología era muy limitada, pues se manejaban herramientas que utilizaban la fuerza física de las personas y de los animales para su funcionamiento; por lo tanto, la producción no era muy abundante.

Ciertos recursos minerales, como el hierro, el cobre, el estaño y la plata, se obtenían también en cantidades muy escasas y con grandes dificultades.

En consecuencia, las personas que vivían en esta situación mantenían una **relación muy estrecha** con la naturaleza, de la que dependían casi por completo.

La naturaleza como fuente inagotable de riqueza

A partir de la Revolución Industrial, el uso de fuentes de energía como el carbón y, más adelante, el petróleo, posibilitó la aparición de máquinas cada vez más eficaces y potentes, que permitieron obtener todo tipo de **recursos con facilidad y rapidez** e hicieron más sencillo el trabajo humano.

Los países que contaron con esta tecnología tuvieron el poder necesario para apropiarse de muchos recursos y, con ello, consiguieron un gran desarrollo económico.

La facilidad para obtener recursos y transformarlos en numerosos productos hizo que la naturaleza se considerara una **fuentes inagotable de riqueza** y que no se temiera por su conservación.

El crecimiento insostenible

Desde hace tan solo algunas décadas, los científicos han advertido de que el **ritmo de explotación** de los recursos naturales es insostenible, porque la Tierra no es infinita y sus recursos tampoco.

Pero el problema no es solamente un posible agotamiento de los recursos; las **transformaciones** a las que los sometemos para obtener energía, alimentos u otros productos también causan un **fuerte impacto** sobre la naturaleza y sobre los propios seres humanos, lo que puede hacer peligrar nuestra supervivencia en el planeta.



Actividad agrícola



Actividad industrial



Vertido de aguas residuales

LA CONCIENCIA ECOLÓGICA PARA UNA CULTURA DEL DESARROLLO SOSTENIBLE

El enorme consumo de recursos naturales que llevan a cabo los países más desarrollados se ha demostrado insostenible por dos razones: la **sobreexplotación de los recursos** y la **contaminación del medioambiente**.

A medida que los científicos, los políticos y los ciudadanos y ciudadanas toman conciencia de las graves consecuencias de este consumo excesivo, se desarrolla la **conciencia ecológica**, es decir, una actitud positiva hacia la explotación adecuada de los recursos, que va ligada a la **cultura del desarrollo sostenible**.

Con estas actitudes se espera garantizar los recursos necesarios para que las generaciones futuras puedan vivir en condiciones óptimas sin que ello suponga sacrificar el medio.

LA SOBREEXPLORACIÓN DE LOS RECURSOS

En el caso de los recursos renovables, como el agua dulce, se explotan y se consumen a un ritmo muy superior al que la naturaleza es capaz de reponer y reciclar.

Actualmente existe una creciente preocupación por el posible **agotamiento** de algunos recursos no renovables, como el petróleo y otros minerales y combustibles fósiles, que tardan millones de años en formarse.

Además, la sobreexplotación también **degrada y empobrece** el medioambiente.

LA CONTAMINACIÓN DEL MEDIOAMBIENTE

La obtención de recursos, su transformación industrial y el consumo de ciertos productos precisan gastar mucha energía y suponen también la acumulación de gran cantidad de residuos en el aire, en la tierra y en las aguas de ríos y mares.

Esta acumulación provoca la **contaminación ambiental** o la alteración del medio natural a través de elementos que le son extraños.

Los vertidos de petróleo

Los vertidos accidentales de petróleo son una de las **catástrofes ecológicas** que suceden con más frecuencia. El vertido más grave ocurrido hasta el momento y la peor catástrofe ecológica de los EE.UU. es la de la plataforma **Deepwater Horizon**, que se hundió a 1600 m de profundidad en el golfo de México, dos días después de haber explotado, en abril de 2010. Durante cinco meses y tras numerosos intentos fallidos, se logró taponar la fuga, que vertió casi 800.000 t de petróleo.

La compañía petrolera **British Petroleum**, a la que pertenecía la plataforma, tomó diversas medidas para limpiar la zona e intentar frenar la marea: puso barreras de vinilo absorbentes, succionó el crudo vertido desde una pesada estructura, y echó dispersantes químicos sobre el agua para separar el aceite y recogerlo con más facilidad. Unas medidas que no estuvieron exentas de críticas por parte de los ecologistas.

Pero el derrame fue tan enorme que el **daño causado** en el ecosistema es muy difícil de evaluar: centenares de especies terrestres y marinas amenazadas, además de la ruina del sector pesquero y turístico.



El petróleo es un recurso natural cuyo consumo podemos considerar insostenible: su explotación es excesiva y su consumo como combustible contamina porque emite gases de efecto invernadero.

1. Entre naturaleza y sociedad se crean diferentes relaciones. Asocia las imágenes a, b y c con la relación que le corresponda. Explica en qué te has basado.
2. Tomando como referencia las fotografías a, b y c, señala la repercusión que ha tenido, a largo plazo, la Revolución Industrial sobre el medio natural.

3. ¿Cuáles son los tres tipos de relaciones que se establecen entre naturaleza y sociedad? ¿A qué momentos de la historia del desarrollo humano corresponden?
4. ¿Hasta qué momento la relación entre las personas y la naturaleza fue muy estrecha? ¿Qué fenómeno hizo cambiar esta relación?

5. Expón dos razones por las que resulta insostenible la explotación de los recursos naturales que llevan a cabo los países más desarrollados.
6. Por grupos, explica qué se pretende conseguir a través de la conciencia ecológica y la cultura del desarrollo sostenible. Presentad vuestro trabajo al resto de la clase.

Per acabar d'incloure la perspectiva d'economia sostenible es podria:

- Visibilitzar actors responsables de la contaminació i de la sobreexplotació de recursos.
- Donar a conèixer i potenciar l'ús d'alternatives econòmiques, de vida i de consum.
- Relacionar les qüestions ambientals amb les lleis que les regulen.

#8 Perspectiva d'economia sostenible

Imatge 24. Com fer reflexionar sobre les responsabilitats de diferents actors en la (in)sostenibilitat social?

Les desigualtats del món globalitzat sovint s'expliquen des d'una visió macroeconòmica que desdibuixa responsabilitats. Una activitat per a treballar competències permet debatre reptes de l'economia sostenible, contraposant la perspectiva d'una empresa multinacional amb la de les treballadores de les fàbriques tèxtils.

Aporta arguments macro-econòmics sobre pobresa i desigualtat.

COMPETÈNCIES DE L'ÀMBIT DE LES CIÈNCIES SOCIALS

APLICA UNA TÈCNICA. Fer un informe sobre la deslocalització a Bangla Desh

Bangla Desh és un dels països que acull més activitats procedents de la deslocalització des d'altres països, especialment de la indústria tèxtil. Van començar a fer-ho les empreses dels països desenvolupats, però avui dia també ho fan altres països, com la Xina o l'Índia.

39. LA POBRESA A BANGLA DESH

40. Treballadores en una fàbrica tèxtil a Bangla Desh.

- Google Maps. Busca Dacca i visualitza l'Export Processing Zone de Savar.
- Tragèdies a la indústria tèxtil a Bangla Desh. Al cercador, busca «Noticias sobre Bangladesh / EL PAÍS» i «Tragedias en la industria textil de Bangladesh».
- La responsabilitat social corporativa. Entra a la pàgina de la multinacional Inditex (www.inditex.es/es/) i busca-hi informació sobre la dimensió social de la responsabilitat corporativa.

APRENTATGE COOPERATIU

32. Repartiu la feina. Cada membre del grup s'encarregarà de buscar informació i redactar un apartat o diversos apartats de l'informe.

L'informe ha de tenir els apartats següents:

1. Raons per les quals les empreses deslocalitzen part de les seves activitats i les porten a Bangla Desh.
2. Causes per les quals els salaris són tan baixos en aquest país.
3. Conseqüències positives que produeix la deslocalització en la població i l'economia de Bangla Desh.
4. Conseqüències negatives.
5. Com poden ajudar les empreses deslocalitzadores a millorar les condicions laborals de Bangla Desh?

33. Busqueu informació. Consulteu fonts. Cada membre del grup apuntarà a la seva llibreta les dades que tenen relació amb l'apartat del qual és responsable.

- Notícia a la premsa digital
 - Quants habitants hi ha a Dacca?
 - Com viuen els emigrants del món rural?
 - Com són les condicions laborals?
 - Hi ha indústria a Bangla Desh? On? A qui venen la producció les empreses?
- Web d'inditex
 - Què és la responsabilitat social corporativa?
 - Quina dimensió social té?
- Gràfic
 - Quin percentatge de població viu amb menys de dos dòlars al dia?
 - Per què els salaris són tan baixos a Bangla Desh?
- Quins tres altres països tenen un nivell de pobresa similar a Bangla Desh? Localitza'is a l'atles. Consulta l'annex estadístic i esbrina quines altres similituds tenen.

34. Escriviu l'informe. Podeu il·lustrar-lo amb imatges.

Mostra una conseqüència humana de la deslocalització (mort de 300 treballadores a l'esfondrament de 'tallers de la misèria' a Dacca).

Mostra un instrument de rendiment de comptes de les empreses pel seu compliment o no dels drets humans.

Activitat d'aprenentatge cooperatiu sobre la responsabilitat social de l'empresa i les condicions laborals de les treballadores.

Per acabar d'incloure la perspectiva d'economia sostenible, es podria:

- Presentar el testimoni de dones treballadores a maquiles.
- Aportar dades i arguments per tractar la petjada ecològica de la deslocalització.
- Fer reflexionar sobre la responsabilitat del consum en les condicions laborals a l'altra punta del món i convidar a un canvi d'actituds sobre el consum.
- Mostrar alternatives de producció responsable (Roba neta, comerç just, productes kilòmetre 0...).

Imatge 25. Com fomentar el canvi d'actituds a favor d'una economia més sostenible?

Les competències actitudinals no són massa presents als materials curriculars, excepte en referència al medi ambient. A l'exemple seleccionat, la unitat parteix del canvi actitudinal per a fomentar la recerca en ciències socials.

#8 Perspectiva d'economia sostenible

Permet plantejar accions reals per reduir la petjada ecològica basades en el context.

Per acabar d'incloure la perspectiva d'economia sostenible es podria:

- Fer extensible la reflexió a altres actors (indústries, transports, supermercats...) i pensar en accions que incideixin sobre altres actors.
- Reflexionar sobre els models socioeconòmics tant a partir de la sostenibilitat ambiental com de justícia social.



Centre de Documentació i Experimentació en ciències

ACTIVITAT 4: CAL PASSAR A L'ACCIÓ!

Què podem fer nosaltres per reduir la nostra petjada? Encara que no puguem canviar el barri ni la casa on vivim, sí podem fer algunes coses que poden ajudar a reduir el nostre impacte en el planeta:

- Pensar en quines actituds i hàbits individuals podem canviar cadascú de nosaltres individualment per reduir la nostra petjada.
- Conèixer quins serveis hi ha al nostre barri que funcionin de manera sostenible i que ens podrien ajudar a canviar algun dels nostres hàbits.

Realització d'un pòster: Com podem reduir la nostra petjada?

En grups de 4 persones, investigueu aquests 3 temes en el vostre barri o ciutat. Després, realitzeu un pòster on quedí reflectida la informació trobada i feu una presentació oral davant de la resta de la classe explicant quines opcions hi ha al vostre barri per reduir la vostra petjada ecològica i què podeu fer vosaltres a la pràctica:

1. Transport	Public	Quins mitjans de transport públic tens per poder anar de casa teua al centre de la ciutat (si vius en una ciutat gran) o per anar del teu poble a una ciutat gran (si vius a un poble)?
	Privat	Entra a la pàgina web de l'IDAE (<i>Instituto para la diversificación y ahorro de energía</i>): http://www.idae.es/Coches/portal/BaseDatos/MarcaModelo.aspx i calcula quin consum té el cotxe del teu pare o mare.
2. Menjar	Procés	Ves al supermercat o al mercat on compreu habitualment el menjar i investiga d'on venen alguns dels productes que consumeixes habitualment. Per fer-ho, pregunta a la fruitera, al carnisser o mira a les etiquetes dels productes si estan envasats.
	Embal·laments	Escull uns quants productes del menjar que compres habitualment (ex: pomes, mongetes, pollastre, peix, llet, etc.) i analitza els envasos que porten. De quins materials estan fets? Són materials reutilitzables o no? Són reciclables? Per a un mateix producte, hi ha diferents alternatives d'envasos? Hi ha la opció de comprar a granel o amb menys envasos?
3. Reparació i reciclatge	Tallers	Investiga si al teu barri hi pots trobar tallers de reparació o de restauració per a diversos productes: sabates, electrodomèstics, ordinadors o electrònics, bicicletes, mobles, etc.
	Botigues de segona mà	Quan una cosa no li serveix a algú, pot servir-li a algú altre, com per exemple la roba, els mobles, llibres, o utensilis i materials molt diversos. Investiga si al teu barri o ciutat hi ha botigues de segona mà, llocs d'intercanvi de productes o mercats de coses usades o antigues. També s'està estenent cada vegada més la venda o la donació de coses usades per Internet. Investiga si hi ha alguna pàgina o xarxa social on hi hagi intercanvi de productes de segona mà.

11

Per saber-ne més...

Claverol, Mireia, Polo, Ferran, Etxezarreta, Miren, Silva, Santi, Riera, Arnau i Farré, Jordi (2019). *Economia crítica a l'aula. Propostes per a l'ensenyament secundari*. Seminari d'Economia Crítica TAIFA. Barcelona: Rosa Sensat. Col. Materials per a l'acció educativa. Dossiers, 81.

D'Alisa, Giacomo; Demaria, Federico i Kallis, Giorgios (2015). *Decreixement. Vocabulari per a una nova era*. Barcelona: Icaria.

Herrero, Yayo; Cembranos, Fernando i Pascual, Marta (2011). *Cambiar las gafas para mirar el mundo*. Madrid: Libros en acción.

The Worldwatch Institute (2017). *Educación ecosocial. Cómo educar frente a la crisis ecológica*. Barcelona: FUHEM Ecosocial-Icaria.

#9 Perspectiva de futur

Treballar el futur com a element temporal clau. Pensar, aprendre i imaginar futurs possibles, probables i desitjables, més justos i inclusivius.

La construcció dels futurs individuals i col·lectius hauria de ser una de les principals finalitats de l'ensenyament de les ciències socials (Anguera i Santisteban, 2012). El futur com a element temporal clau, ha de ser present de manera explícita i que es pugui pensar-lo, d'imaginar-lo i valorar-lo des del compromís i l'esperança de que esdevingui més just i inclusiviu.

Educar per al futur requereix, per una banda, reconèixer la seva condició d'incert, la impossibilitat de conèixer-lo o endevinar-lo però ressaltant la possibilitat de projectar-lo, preveure'l, imaginar-lo i, sobretot, construir-lo. Per altra, vincular-lo a la formació per a l'acció i la participació.

En els manuals analitzats per l'Observatori de Llibres de text, apareixen projeccions de futur sobretot en els continguts relacionats amb les matèries primeres i el medi ambient. Caldria també projectar la perspectiva de futur en totes les altres temàtiques, posant el focus en models socials, econòmics i ideològics, entre d'altres (ICIP-ECP, 2017). També és important treballar la relació entre els futurs individuals i els col·lectius, ja que sovint els i les joves els projecten de manera totalment desvinculada.

La consciència històrica, que relaciona el passat, el present i el futur, no és suficient per poder tenir una perspectiva de futur. Cal abordar-lo de manera explícita, imaginant futurs possibles, probables i desitjables (Slaughter, 1988), facilitant models imaginatius que permetin crear nous futurs possibles (Guldi i Armitage, 2016). Futurs que no siguin una continuació del present i que no reproduïxin les distopies mostrades en pel·lícules, llibres, sèries i altres mitjans: que siguin futurs inimaginats (Sardar i Sweeney, 2016) construïts a partir del compromís i la defensa dels drets humans, i que lluitin contra "l'experiència que tot és possible però que no podem fer res" (Garcés, 2002). En aquest sentit, és important que els continguts tinguin perspectiva de futur, però també que les activitats estiguin enfocades a l'acció.

L'educació ha de permetre als alumnes entendre que són agents de canvi i que el futur es construeix conjuntament. I que, per construir-lo, primer cal imaginar-lo. Cal que ens preguntem: fins a quin punt aquests materials permeten a l'alumnat comprometre's en la construcció d'un futur més just?

Què podem fer?

- Treballar la consciència històrica
- Tenir en compte els futurs del passat
- Incloure models alternatius (socials, econòmics, familiars, polítics, etc) que permetin imaginar nous futurs possibles
- Incrementar les activitats de pensament creatiu i d'imaginació i construcció de futurs probables, possibles i desitjables

Com ho podem fer?

- Començant les unitats a partir de preguntes sobre els reptes de futur
- Utilitzant fonts diverses que projectin models de futur diferents
- Investigant i reflexionant sobre els valors, les creences i el coneixement propis i de la societat
- Convertint els problemes socials locals i globals en els temes a partir dels quals proposar canvis de models
- Transformant les relacions educatives
- Incrementant les activitats que desenvolupin construcció d'opinió
- Inclouent activitats que requereixin discussió i debat sobre models de futur
- Inclouent activitats que convidin a la presa de decisions i a l'acció en aspectes quotidians

#9 Perspectiva de futur

A tall d'exemple

Imatge 26. Com projectem el futur del planeta?

Si hi ha un camp des del qual s'han treballat amb molta profunditat les projeccions de futur és des de la perspectiva ambiental, projectant, per exemple, els impactes del canvi climàtic en una infinitat de factors.

Descriu la dimensió del problema.

Recull les obligacions dels estats envers les emissions de gasos contaminants (perspectiva de drets).

Descriu diverses conseqüències del canvi climàtic.

Identifica els països que més contaminació generen.

8 El conflicte ecològic
Com a conseqüència del ràpid desenvolupament demogràfic i econòmic, la humanitat s'enfronta en l'actualitat amb greus problemes mediambientals que, a diferència del passat, tenen una repercussió global.

El canvi climàtic
El canvi climàtic és el procés d'escalfament global de la Terra a causa de l'emissió a l'atmosfera de gasos derivats de l'activitat ramadera i del consum de combustibles fòssils (petroli, carbó i gas natural). Durant el segle xx, la temperatura mitjana de la superfície de la Terra va augmentar 0,6 °C.

Tanmateix, segons l'IPCC (Grup Intergovernamental d'Experts per al Medi Ambient), aquest augment continuarà durant el segle XXI, amb conseqüències com ara el retrocés dels gels polars, la submersió de moltes zones costaneres per l'augment del nivell del mar, el desplaçament cap al nord de la zona nival, temperatures moderades i l'increment de determinats fenòmens catastròfics (huracans, inundacions, onades de calor, sequeres...), uns canvis que probablement provocaran l'emigració de milers de refugiats mediambientals.

La solució per al canvi climàtic passa per la reducció de les emissions de gasos d'efecte hivernacle (fent servir mitjans de transport no contaminants, desenvolupant energies netes com l'eòlica o la solar, etc.).

El 1997, la convenció sobre el canvi climàtic celebrada a Kioto (Japó) va establir per als països rics, causants del problema, una reducció del 5,2% de les emissions en relació als nivells de 1990. L'objectiu, del tot insuficient i que s'havia d'assolir pels volts de 2008-2012, no es va complir ni de bon tros.

Tanmateix la conferència de l'ONU celebrada a Bali (Indonèsia) el 2007 va aconseguir que tots els països del món (inclosos la Xina, l'Índia i, per primera vegada, els Estats Units) es comprometessin a negociar un nou tractat mundial el 2009 per mirar de reduir a la meitat de cara al 2050 els gasos causants del problema.

Altres reptes ecològics
La desaparició de l'ozó de l'atmosfera, que es va fer evident a la dècada de 1980. La prohibició dels gasos CFC arran de la signatura del protocol de Montreal (1989) ha permès redreçar el problema.

La pluja àcida, que és resultat de la concentració de sofre a l'atmosfera i que deteriora la massa vegetal, els sòls, les aigües i el patrimoni històric-artístic.

La contaminació de les aigües (tant continentals com marines) a conseqüència de l'abocament de substàncies tòxiques. Les aigües dolces contenen i els aqüífers.

La desertització, deguda, a banda de l'augment de les temperatures del planeta, a la sobreexplotació agrícola dels sòls, el pasturatge excessiu, la tala intensiva de llenya i els incendis forestals.

La pèrdua de biodiversitat, és a dir, la ràpida extinció de moltes espècies vegetals i animals a conseqüència de l'activitat humana. La destrucció del bosc tropical és la pitjor amenaça per a la biodiversitat, ja que aquest hàbitat conté més de la meitat de les plantes i els animals coneguts.

En dubte el model econòmic actual, totalment insostenible, que dona prioritat al creixement i al consum per damunt de la qualitat de vida de les persones i del deure ètic de conservar per a les generacions futures un planeta habitable.

Països	Milions de tones
EUA	7067,60
Rússia	2 024,20
Japó	1 355,20
Alemanya	1 015,30
Canadà	758,10
Regne Unit	665,30
Itàlia	582,50
França	562,60
Àustria	529,20
Espanya	427,90

Font: El País.

ACTIVITATS DE COMPROMISSO

- Explica deu accions per lluitar contra el canvi climàtic (pots consultar el web del raó TIC).
- Quina importància va tenir la cimera de Bali?
- A banda del canvi climàtic, quins són els altres problemes mediambientals a què s'enfronta la humanitat?

Per acabar d'incloure la perspectiva de futur es podria:

- Mostrar dades amb projeccions d'emissions, de pujada de les temperatures, de pujada del nivell del mar, etc.
- Convidar a imaginar models diferents de producció, de consum i de vida per revertir els danys infringits al planeta.

Demana identificar propostes d'acció per mitigar les emissions.

Imatge 27. Com passar de l'anàlisi de la realitat actual al futur desitjat?

Són pocs els casos en que es demana pensar en el futur d'un sistema polític. En el cas de la Unió Europea, però, diferents manuals es plantegen els reptes del present i del futur.

#9 Perspectiva de futur

Inicia la unitat amb preguntes que identifiquen els reptes.

Anticipa una possible ampliació a nous membres de la UE.

Identifica reptes com la crisi econòmica, les creixents desigualtats la desconfiança entre els països-membre com a reptes a tenir en compte.

7. El futur de la Unió Europea



△ Celebració de la incorporació de Croàcia a la UE, a Zagreb, al juliol del 2013. El president croat, Ivo Josipović, rep una samarreta amb el nombre 28 de mans de Dalia Grybauskaitė, presidenta de Lituània.



△ Des de l'any 2011 el Govern turc ha incrementat les restriccions sobre la llibertat d'expressió i de premsa, i sobre l'ús d'Internet. L'any 2013 van esclatar al parc Taksim (Istanbul) fortes protestes antigovernamentals que han rebut el suport de bona part de la població turca.



△ Edifici de Caja Madrid, avui propietat de Bankia, a Madrid. El sistema bancari espanyol va ser rescatat el 2012 amb un crèdit de la Unió Europea per valor de 100.000 milions d'euros.

Avui, la Unió Europea ha d'afrontar uns reptes difícils: d'una banda, ha d'aclarir si vol continuar el procés de creixement territorial amb l'adhesió de nous estats; de l'altra, ha de fer front a la crisi econòmica.

7.1. L'ampliació de la Unió Europea

Com hem estudiat, la Unió Europea ha anat creixent des de la seva fundació l'any 1957 fins a l'actualitat, ha passat de només 6 estats als 28 actuals. Els primers països que van constituir la CEE pertanyien a l'Europa occidental, però amb les successives ampliacions es van anar afegint estats mediterranis, centreuropeus, bàltics i orientals.

L'ampliació, però, no és una cosa senzilla, atès que els nous estats membres s'han de comprometre a mantenir uns principis d'organització política (democràcia plena, respecte pels drets humans) i econòmica (nivells moderats de deute, de déficit públic i d'inflació, i respecte per les normes econòmiques de la UE).

Croàcia ha estat el darrer país que s'ha incorporat a la Unió, però a la llista d'espera n'hi ha d'altres. Turquia, Sèrbia, Montenegro, Macedònia i Islàndia són candidats oficials, i Albània n'ha sol·licitat l'adhesió.

La incorporació de nous socis planteja greus problemes. El cas més conflictiu és Turquia, ja que en aquest país no es donen totes les garanties democràtiques exigides –la minoria kurda és discriminada i la democràcia no està del tot consolidada–, l'islamisme radical cada cop és més fort i, a més, té un greu conflicte amb Grècia i Xipre.

D'altra banda, no es pot oblidar que el seu potencial humà és molt gran (74 milions d'habitants), fet que situaria aquest país en una posició molt influent en la UE –seria el segon país més poblat després d'Alemanya–. Les reticències europees per la incorporació de Turquia han fet que també un nombre de turcs cada vegada més gran siguin contraris a l'adhesió a la Unió.

7.2. La crisi econòmica

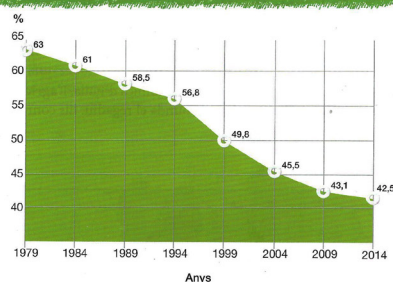
Els estats que formen la UE han viscut els efectes de la crisi econòmica i financera. Els països més afectats han estat Grècia, Portugal, Irlanda, Xipre i Espanya. Els quatre primers han estat intervinguts per la UE; això vol dir que el Banc Central Europeu i el Fons Monetari Internacional han hagut d'injectar enormes quantitats de diners per evitar-ne la fallida econòmica. A canvi dels ajuts, aquests països han hagut d'aplicar mesures molt dràstiques, com ara l'acomodament d'empleats públics, la

reducció salarial, les retallades en sanitat, ensenyament i serveis socials, i, en general, la disminució de la despesa pública.

En el cas d'Espanya, la primavera del 2012 el Banc Central Europeu va fer una gran aportació econòmica que es va concentrar en el sistema bancari.

La crisi econòmica ha accentuat les diferències existents en el si de la Unió Europea: els països rics (Alemanya, els Països Baixos, Finlàndia) han mantingut el nivell que tenien, mentre que els països del sud d'Europa han disminuït la seva renda, i s'ha erosionat molt l'estat del benestar de què gaudien els seus habitants. Al mateix temps, el sentiment europeu s'ha anat deteriorant amb el temps: a la desconfiança envers les institucions i les autoritats europees, s'hi han afegit creixents desavinences entre els estats membres: el nord d'Europa desconfia dels països del sud, mentre que aquests veuen en els primers els responsables de les polítiques d'austeritat i les retallades.

Participació en les eleccions al Parlament Europeu

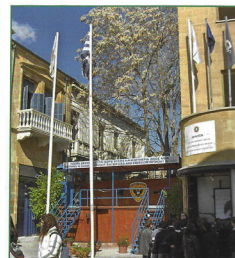


Activitats

- Quins són els requisits que han de complir els països que es volen adherir a la Unió Europea?
- Enumera els fets que dificulten l'entrada de Turquia a la Unió Europea.
- Quins són els estats que han estat intervinguts en els darrers anys per la UE?
- Quines conseqüències té aquest fet per a aquests països?
- Quins efectes ha tingut per a la Unió Europea la crisi econòmica actual?

Turquia i Xipre

Xipre va obtenir la independència de la Gran Bretanya l'any 1960. La seva població es divideix entre una majoria de persones de parla i costums grecs i de religió cristiana ortodoxa (els grecopriotes), i una minoria de costums turcs i religió islàmica (els turcopriotes). L'estiu del 1974, Turquia va envair i ocupar un terç de l'illa i en va expulsar tots els ciutadans grecopriotes. Més endavant, en aquest territori es va proclamar la República Turca del Nord de Xipre, que no és reconeguda internacionalment. L'any 2004 la part grega de Xipre va entrar a la Unió Europea. La UE exigeix que Turquia retiri el seu exèrcit de Xipre i faciliti la reunificació de l'illa.



△ Nicosia, la capital de Xipre, està dividida en dues parts per l'anomenada línia verda. Fins l'any 2003, el pas entre la banda turca i la grega només es podia fer a través del punt de control de Ledra, a la imatge.

AC

- Llegeix el text. Quina és la composició ètnica de Xipre? Cerca a Internet quina és l'actitud de la UE davant el conflicte xipriota? Coneixes algun conflicte similar més recent en un altre lloc d'Europa?
- Observa i descriu el gràfic. Quines creus que són les raons dels baixos índexs de participació en les eleccions al Parlament Europeu?

Per acabar d'incloure la perspectiva de futur es podria...

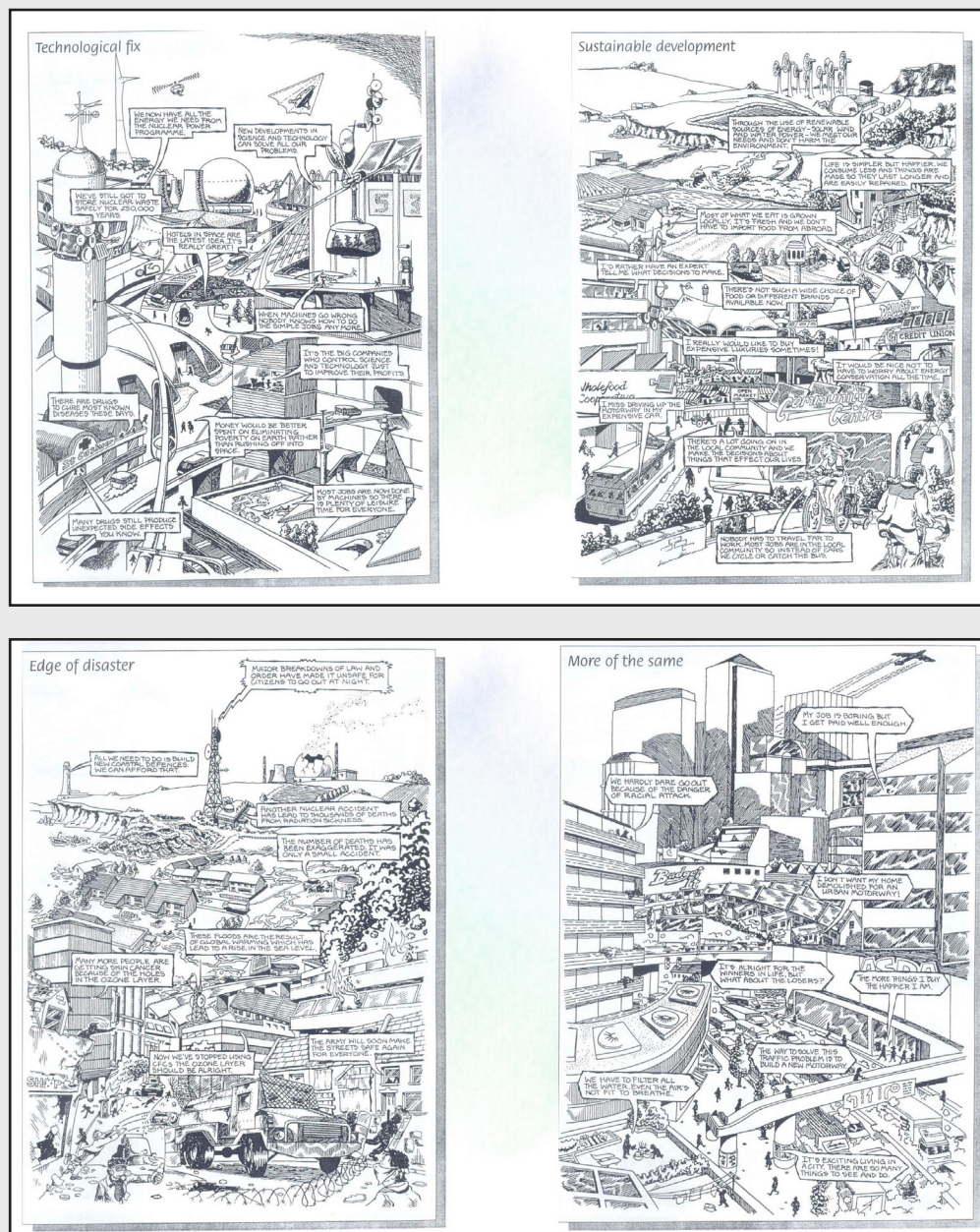
- Afegir articles amb opinions contrastades que proposin canvis en el model de la UE.
- Proposar activitats imaginatives per pensar quines podrien ser les prioritats de la UE del futur.

Imatge 28. Com imaginar futurs alternatius?

- Quina de les imatges penses que serà el nostre futur?
- Tal i com ha evolucionat la teva ciutat en el passat i com està canviant en el present, quin dels futurs sembla que tindrà?
- Penses que hi ha un altre futur que no estigui contemplat a les imatges?
- Quina o quines de les imatges són futurs possibles? Quina o quines són futurs probables? Quina o quines són futurs desitjables?
- Sobre el futur desitjable, què és el que hauria de fer la ciutadania per aconseguir-lo? I què hauria de fer el poder polític? I què hauries de fer tu?

Permet veure quin és el futur que es vol i què s'ha de fer per aconseguir-lo.

#9 Perspectiva de futur



Fomenta la presa de consciència sobre les conseqüències, tant positives com negatives, de les accions que es duen a terme.

Permet valorar diferents escenaris de futur en funció de diferents models de producció.

Per saber-ne més...

Anguera, Carles (2016). Recursos para el aula: Rueda de futuros. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 82. 77-78.

Anguera, Carles and Santisteban, Antoni (2016). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clio & Asociados*. 18 y 19. Santa Fe / La Plata, República Argentina.

Hicks, David (2006). *Lessons for the future. The Missing Dimensions in Education*. Oxford: Trafford Publishing.

Sardar, Ziauddin (2015). Postnormal times revisited. *Futures* 67.

#10 Perspectiva transformadora

Fomentar la participació i l'acció a partir de la presa de decisions crítiques i fonamentades. Educar per entendre el món i poder actuar, transformar-lo des del compromís perquè sigui més just i humà.

L'acte educatiu pot prendre dos camins: el de la reproducció del sistema i les desigualtats, o el de la transformació social. Aquest segon necessita de la formació del pensament crític, l'educació en valors democràtics i en defensa dels drets humans i una pràctica constant de l'acció.

La projecció de futur en l'acció i la transformació és un element clau i definitori dels estudis socials crítics. Comprendre el món per tal d'actuar-hi de manera crítica i compromesa per fer-lo “menys lleig, menys malvat, menys deshumanitzat” (Freire, 1997) és la finalitat bàsica de l'ensenyament de les ciències socials. Qualsevol perspectiva de promoure un canvi social requereix d'un diagnòstic de la situació present -entendre el món i els seus problemes-; d'un horitzó utòpic –basat en els drets humans i l'esperança en un món més just i on tothom hi tingui cabuda-, i d'una estratègia per transitar de la situació actual a la societat desitjada (Aguirre i Schugurensky, 2017). Per fer-ho, es fa imprescindible la pràctica de l'acció a través de la participació.

Practicar l'acció és fonamental en la formació de la ciutadania. La participació democràtica, raonada i constructiva, s'ha d'educar a partir de la seva pràctica. Aquesta és una de les assignatures pendents més importants que tenim a les aules i és especialment rellevant en la formació de les competències socials i ciutadanes. En contextos educatius, la participació s'entén de tres maneres diferents: orientada a l'estabilitat, orientada a la millora del benestar individual i col·lectiu, i orientada al canvi i a la justícia social (Sant, 2013). Són poques les seqüències didàctiques que acabin amb accions reals que no siguin participacions simulades sinó accions socials transformadores. Tampoc els llibres de text ho afavoreixen: sols un 1% de les activitats conviden l'alumnat a emprendre una acció (ICIP-ECP, 2017).

Una perspectiva transformadora comporta educar el pensament crític, els valors ètics i l'avaluació d'alternatives i, sobretot, la participació. Els llibres analitzats qüestionen poc els límits del sistema i poques vegades expliquen els canals de participació de la ciutadania (ICIP-ECP, 2017). Els factors econòmics i socials no s'acostumen a explicar des d'una perspectiva de drets, ni s'emfatitza la importància del conflicte a l'hora de conquerir drets socials i polítics.

Si el coneixement social no s'aplica a la realitat que vivim i permet millorar la vida de les persones a partir de defensar els drets i la dignitat humanes, de què serveix? (Jara i Santisteban, 2018). Els materials afavoreixen la participació ciutadana i l'acció social dels alumnes? Cal que ens preguntem fins a quin punt afavorim l'empoderament de l'alumnat per tal que actuï i doni forma, amb les seves accions, “al món que ha de venir, que no està determinat prèviament (...), sinó que serà el resultat del que tots nosaltres sapiguem i vulguem fer” (Fontana, 1997: 204).

Què podem fer?

- Tractar problemes socials rellevants amb solucions complexes
- Explicar els fenòmens de forma que s'entenguin les conseqüències econòmiques, socials i humanes de cada model econòmic i polític, identificant les responsabilitats de prendre unes decisions o altres
- Visibilitzar models socials, econòmics i polítics alternatius
- Augmentar els continguts relacionats amb la formació de la ciutadania democràtica i explicitar mecanismes de participació ciutadana
- Incorporar visions positives dels conflictes
- Incrementar els continguts i activitats que interpel·len l'alumnat i fan que es posicioni i prengui decisions
- Incrementar les activitats que deriven en accions

Com ho podem fer?

- Presentant els models polítics, econòmics i socials com models mutables i perfectibles
- Augmentant els exemples de persones i col·lectius que siguin model de participació i transformació
- Incorporant fonts que refereixin a moviments socials
- Inclouent activitats vinculades a la comunitat propera
- Incorporant fragments de la Declaració Universal dels Drets humans i altres tractats internacionals i lleis per tal que l'alumnat conegui els seus drets i comprengui el valor de defensar-los
- Augmentant les activitats que requereixin diàleg i debat
- Inclouent activitats que comportin canvis d'actituds (en la relació amb altres persones, en el consum, en la participació a l'escola, barri o societat)

#10 Perspectiva transformadora

A tall d'exemple

Imatge 29. Com transmetre que les realitats són mutables?

Sense una perspectiva temporal, els factors econòmics, socials i polítics semblen més immutables que el que són en realitat. Per transmetre la possibilitat de transformació, cal mostrar, també, que l'estat dels factors evolucionen i que les realitats dels factors socials i econòmics generalment no es donen a fatalitats, sinó a decisions conscients en base a uns models determinats.

Analitza algunes causes i conseqüències (econòmiques, socials i humanes - endògenes i exògenes) de la pobresa del país.

Identifica nombrosos indicadors per descriure el país, la majoria negatius, fet que justifica la necessitat de canvi de situació.

Burundi: un ejemplo de país pobre

Detrás de un nombre se encuentran millones de personas que sufren. Generalizar sobre desigualdades sociales y económicas o cuantificar una situación con indicadores no resulta suficiente para conocer una realidad. Una imagen, o conocer una realidad concreta, ayudan a empatizar con el dolor y el sufrimiento de las personas que los padecen.

A ¿DÓNDE ESTÁ BURUNDI?

La República de Burundi es un pequeño Estado de África, situado en la parte oriental del continente, en la zona de los Grandes Lagos. La superficie de Burundi es de unos 28.000 km², un poco menor que la Comunidad Autónoma de Galicia. Limita al Norte con Ruanda, al Sur y al Este, con Tanzania y al Oeste, con la República Democrática del Congo.

POBLACIÓN
10,6 millones

POBLACIÓN MENOR DE 18 AÑOS
5,4 millones (51 %)

POBLACIÓN MENOR DE 5 AÑOS
2 millones (24 %)

@ Amplia en la Red...
Para saber más sobre Burundi, entra en: www.tiching.com/735489

B UNA HISTORIA DE EXPLOTACIÓN Y GUERRA

Durante siglos, en Burundi, los pueblos nativos de los *twas*, los *tutsis* y los *hutus* se han enfrentado y han luchado entre ellos y contra las adversidades del medio físico. Los *tutsis* consiguieron en siglos anteriores imponerse y controlar el gobierno en su beneficio. En el siglo XX, la presencia de gobiernos coloniales, alemanes y belgas, se tradujo en una explotación de los recursos naturales y de las personas, el desarrollo de enfermedades devastadoras y hambrunas crónicas. La descolonización de mediados del siglo XX añadió más dramatismo a su historia, ya que *hutus* y *tutsis* se enfrentaron por el control del poder. El balance de la situación fueron diversos golpes de Estado, cruentas guerras civiles, millones de muertos y decenas de miles de desplazados y refugiados hacia los países vecinos. Actualmente, Burundi es gobernado como una república representativa presidencial democrática.

ESPERANZA DE VIDA
54 años

PIB PER CÁPITA (2013)
215 €

RÁNKING DE IDH ENTRE 187 PAÍSES
puesto 178

ECONOMÍA DE SUBSISTENCIA, DEFORESTACIÓN Y RIESGOS NATURALES

Las hambrunas y la escasez de alimentos han sido una constante a lo largo de la historia de Burundi, especialmente en el siglo XX. La economía de Burundi está basada en la agricultura de subsistencia y el pastoreo. Estas actividades ocupan al 90% de la población. El café se cultiva para la exportación. Dispone de algunos recursos minerales como el níquel, el uranio y el cobre, aunque carece de industria. Las playas del lago Tanganica son uno de los escasos recursos turísticos del país. La mayor parte de sus habitantes viven en áreas rurales (el 88% de la población). El hábitat rural y la agricultura y el pastoreo itinerantes han provocado la destrucción del medio natural, la deforestación y la erosión. El retorno de las personas refugiadas a sus comunidades de origen complica más la situación. No existen tierras suficientes para garantizar un mínimo nivel de vida a sus habitantes. Los riesgos o desastres de tipo natural agravan las terribles condiciones de vida de las personas. Sequías, inundaciones, heladas y plagas forman parte de la vida cotidiana del país. Como resultado de su pobreza, Burundi depende económicamente de las ayudas extranjeras.

A pesar de ser un país agrícola, Burundi tiene unas tasas de desnutrición crónica infantil muy elevadas.

DESNUTRICIÓN CRÓNICA INFANTIL
58 %

POBLACIÓN QUE VIVE CON MENOS DE 1 EURO AL DÍA
81 %

RÁNKING DEL ÍNDICE GLOBAL DEL HAMBRE
puesto 1

UN FUTURO MUY INCIERTO

Aproximadamente el 80% de la población vive bajo el umbral de la pobreza. Esta pobreza y la explotación laboral aparecen como la causa de que únicamente el 68% de los alumnos y alumnas acaben la educación primaria. Muchos huérfanos e hijos de familias que no disponen del mínimo sustento para sobrevivir son explotados por las mafias. A cambio de jornadas laborales de más de 16 horas en el servicio doméstico, según datos de Unicef, los menores reciben un sueldo de unos 10 euros al mes. Entre hombres y mujeres prolifera el VIH/sida y son expulsados de sus comunidades.

1. Localiza Burundi en un planisferio. Concreta con qué países mantiene fronteras. ¿Es un país situado en el hemisferio Norte o Sur?

2. ¿Cómo resumirías la situación de Burundi a una persona que no ha estado nunca en este país?

3. ¿Qué datos estadísticos serían útiles para demostrar tus afirmaciones?

4. Elabora, con las informaciones anteriores, un cartel que incluya:

- Una frase o eslogan que sintetice la idea más importante de lo que es el país.
- Unas fotografías que pongan de relieve la situación de Burundi.
- Algunos gráficos con datos significativos alusivos a las temáticas que considere oportunas.
- Unos textos breves que acompañen a las ilustraciones para completar las informaciones y el mensaje.

NÚMERO MEDIO DE ESTUDIANTES POR CLASE
72 alumnos

DESNUTRICIÓN SEVERA
6 % menores de 5 años

ALFABETIZACIÓN DE LOS MAYORES DE 15 AÑOS
86,9 %

TASA DE CRECIMIENTO DE LA POBLACIÓN
2,8 %

Retos, conflictos y desigualdad

Per acabar d'incloure la perspectiva transformadora es podria...

- Esmentar factors del país que obrin la porta a la transformació de la situació de pobresa, com el fet de ser un país extremadament ric en minerals.
- Mostrar una visió al llarg del temps que cossi la millora (o empitjorament) dels indicadors estudiats.


Imatge 30. Com lligar el pensament crític amb l'actitud transformadora?

L'anàlisi i la reflexió respecte de les perversitats del sistema implica el risc de portar a un excés de negativitat, o a desmotivar a l'alumnat a esdevenir ciutadans i ciutadanes actives, perquè "està tot perdut".

#10 Perspectiva transformadora

Per aquest motiu, la perspectiva de pensament crític ha d'anar lligada a la perspectiva transformadora i convidar a pensar críticament com a primer pas per al compromís ciutadà. En el següent exemple, es convida a la transformació des de lo relacional (canvi d'actitud envers les persones pobres) fins a lo social (col·laboració amb entitats solidàries).

Denuncia la desigualtat, amb una perspectiva evolutiva.



Pobresa i marginació

- Fes una llista de vint països del Tercer Món i classifica'ls segons el continent al qual pertanyen.
- Explica ara breument què és l'anomenat Quart Món.

La desigualtat entre els pobles i entre les persones augmenta progressivament amb el pas del temps: els rics són cada vegada més rics i els pobres no troben sortides econòmiques viables. El 15 % de la població mundial posseeix el 79 % de la riquesa del planeta i el 85 % de la humanitat, el 21 % restant.

Als països rics, el creixement econòmic i el progrés tecnològic ens permeten reduir la jornada laboral, abaratir els costos de producció, consumir cada vegada més, etc. En canvi, els països pobres no poden accedir a la tecnologia industrial i s'han de limitar a produir primeres matèries, infravalorades en els mercats internacionals.

Una quarta part de la humanitat viu en un estat de pobresa total, és a dir, no disposa de recursos per satisfer les necessitats bàsiques: com ara l'alimentació, l'educació, la sanitat, etc.

Busca informació sobre la proposta de condonació del deute exterior dels països del Tercer Món i explica breument en què consisteix.

Tria un país del Tercer Món i contacta amb una ONG que hi treballi per obtenir informació sobre un noi o noia —amb noms i cognoms— de la teva edat i d'aquell país. Compara la seva trajectòria vital amb la teva a partir dels fets que consideris més destacats de la vostra vida.

Busca informació sobre la campanya del 0,7 % i explica en què consisteix.

Tingues en compte:

- La pobresa no és una fatalitat irremediable. Que el món sigui com és i que la riquesa estigui mal repartida no vol dir que no s'hi pugui fer res.
- Mira de participar en programes d'ajuda al Tercer Món o en grups del teu barri, població o comarca que promoguin la solidaritat.
- Evita tenir una actitud de prepotència o de menyspreu respecte a les persones econòmicament més desfavorides. Pensa i recorda que has tingut la gran sort de néixer entre el 15 % de la humanitat que forma la minoria rica del planeta.

Permet conèixer els moviments socials internacionals (condonació del deute).

Convida a l'acció, des de la col·laboració amb ONG solidàries, i des de l'actitud de respecte a les persones pobres.

Per acabar d'incloure la perspectiva transformadora es podria:

- Problematitzar la utilització de certs termes ("Tercer món"/països empobrits)
- Analitzar les causes de la pobresa i la desigualtat de forma més complexa
- Fer reflexionar sobre el model econòmic i polític.

Analitza algunes de les causes de la pobresa

Imatge 31. Com promoure la transformació del centre educatiu?

El plantejament per competències és una bona motivació per a plasmar els aprenentatges sobre economia i sistemes democràtics. En l'exemple escollit es convida a l'alumnat a portar a la pràctica els seus aprenentatges i organitzar una assemblea de classe com a forma de practicar la democràcia.

#10 Perspectiva transformadora

És una activitat que porta a l'acció real a partir d'una problemàtica que s'ha de resoldre mitjançant una assemblea.

4 Treball col·laboratiu. L'assemblea

S'entén com a assemblea l'òrgan representatiu dels membres d'una organització o una institució. En la teoria política, les assemblees són les reunions en què totes les persones afectades per un afer determinat poden donar la seva opinió o decidir sobre un tema directament i sense representants.

En aquest tipus d'assemblees se sol preferir la decisió per consens per arribar a uns acords mínims que siguin acceptables per a tothom i reservar les votacions per als casos en què no hi ha possibilitat d'acord.



Imagineu que el vostre centre escolar ha rebut una ordenança municipal que informa que els arbres seran talats durant l'estiu, aprofitant les vacances.

Als passadissos es perceben opinions diverses i considereu que caldria debatre-ho entre tots i recollir les opinions per consensuar un posicionament com a alumnes del centre:

- a) Cerqueu informació relativa al cas i analitzeu les raons en què es fonamenta cada opinió.
- b) Elaboreu un sistema assembleari a l'institut per recollir l'opinió de tots els alumnes i poder plantejar alternatives possibles.
- c) Dissenyau un calendari amb les reunions de tots els tipus (per cursos, per delegats i delegades, per representants, per consells, per comissions, entre d'altres).

Permet conèixer i dur a terme una assemblea amb tot el que implica: organització, planificació, recollida d'opinions de tot l'alumnat, reunions, plantejar solucions...

Per acabar d'incloure la perspectiva transformadora es podria:
· Partir d'un problema real de l'escola.

Per saber-ne més...

De Alba, Nicolás; García-Pérez, Francisco F. i Santisteban, Antoni (2012). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Díada Editora.

Gutierrez, M. C. y Pagès, Joan. (2018). *Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales*. Pereira. Ediciones de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Sant, Edda (2013). ¿Qué enseño cuando enseño a participar críticamente a mi alumnado? *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 12, 63-76.

BIBLIOGRAFIA

- Aguirre, Arecia i Shugurensky, Daniel. (2017). La participación como elemento clave en las escuelas democráticas. *Revista Reflexao e Acao*, v.25,n.2. 65-83.
- Álvarez, Mari; Nuño, Teresa i Solsona, Núria (2003). *Las científicas y su historia en el aula*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Anguera, Carles i Santisteban, Antoni (2012). El concepto de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su influencia en la participacion democratica. A Nicolás de Alba, Francisco F. Garcia i Antoni Santisteban (Eds.), *Educara para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Diada.
- Bastida, Anna (1994). *Desaprender la guerra. Una visión crítica de la educación para la paz*. Barcelona: Icaria.
- Benejam, Pilar (1997). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En Pilar Benejam i Joan Pagès (Coords.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE y Horsori.
- Botey, Jaume (Coord.) (2013). *Observatori de llibres de text*. Barcelona: ICIP-ECP.
- Barbeito, Cécile (Coord.) (2017). *Observatori de llibres de text. Anàlisi de la didàctica de les ciències socials des d'una perspectiva de Pau*. Barcelona: ICIP-ECP.
- Brugelles, Carole i Cromer, Sylvie (2009). *Promoting gender equality through textbooks: A methodological guide*. Paris: UNESCO.
- Cabezudo, Alicia; Christidis, Christos; Carvalho da Silva, Miguel; Demetriadou-Saltet, Valentina; Halbartschlager, Franz; Mihai, Georgeta-Paula (2008). *Pautas para una educación global. Conceptos y metodología sobre educación global para educadores y responsables de políticas en materia educativa*. Lisboa: Consell d'Europa.
- Castellví Jordi; Díez M. Consuelo; Gil, Francisco; González Valencia; Gustavo; Jiménez, M.Dolores; Tosar, Breogán; Vidal Emma D.; Yuste, Monterrat y Santisteban, Antoni (2018). ¿Verdad o mentira? Una investigación en formación del profesorado. En López Torres, E.; García Ruiz, C. R. y Sánchez Agustí, M. (eds.). *Buscando formas de enseñar. Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Valladolid: Universidad de Valladolid y AUPDCS.
- Castellví, Jordi (2019). *Literacitat crítica digital en els Estudis Socials. Estudis de cas en educació primària* (Tesi doctoral). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fontana, Josep (1997). *Introducció a l'estudi de la història*. Barcelona: Crítica.
- Fontana, Josep (2013). *La historia de los hombres: el siglo XX*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Garcés, Marina (2002). *En las prisiones de lo posible*. Barcelona: Editorial Bellaterra.
- GREDCS (2015). *Com ens pensem? Protagonistes de l'ensenyament de les ciències socials i la formació del pensament històric, geogràfic i social*. Dossier de les XII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials.
- Guldi, Jo i Armitage, David (2016). *Manifiesto por la Historia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Jara, Miguel Ángel (2010). *Representacions y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia* (Tesi Doctoral). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Jara, Miguel Ángel i Santisteban, Antoni (2018). Los retos de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. A Miguel Ángel Jara i Antoni Santisteban (Coords.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 273-284). Universidad Nacional de Comahue y Universitat Autònoma de Barcelona.
- Legardez, Alain i Simonneaux, Laurence (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy les Moulineaux: édition ESF.
- Lozano, Julián (2009). *¿Qué educación para qué desarrollo? Pistas de reflexión para la sexta generación de Educación para el Desarrollo*. Edición digital: Universidad Pablo de Olavide.
- Massip, Clara; Barbeito, Cécile; Egea, Alex i Flores, Mariano (2018). *Competències per a transformar el món*. Barcelona: Graó.
- Massip, Mariona i Pagès, Joan (2016). Humanos frente a humanos. La necesidad de humanizar la historia escolar. A Carmen Rosa García; Aurora Arroyo i Beatriz Andreu (Eds.). *Deconstruir la alteridad*

desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global (pp.447-457).

- Massip, Mariona; Santisteban, Antoni (2019). *Educant en la igualtat. XXV Audiència Pública als nois i noies de Barcelona*. Barcelona: Institut Municipal d'Educació de Barcelona.
- Meadows, Donella; Meadows, Dennis; Randers, Jorgen i Behrens, William W. (1972). *The limits of the growth: A report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind*. Washington: Potomac Associates.
- Meadows, Donella; Meadows, Dennis i Randers, Jorgen (1992). *Beyond the limits*. Vermont: Chelsea Green Publishing.
- Meadows, Donella; Randers, Jorgen i Meadows, Dennis (2006). *Los límites del crecimiento. 30 años después*. Barcelona: Galaxia Gutemberg.
- Meadows, Donella; Randers, Jorgen i Meadows, Dennis (2012). *Los límites del crecimiento*. Edición 2012. Madrid: Aguilar.
- Mesa, Manuela (2000). La educación para el desarrollo: entre la caridad y la ciudadanía global. *Papeles para la Paz*, núm 70.
- Morin, Edgar (2001). *Tenir el cap clar*. Barcelona: La Campana.
- Renner, Adam (2009). Teaching Community, Praxis, and Courage: A Foundations Pedagogy of Hope and Humanization. *Educational Studies*, 45:1, 59-79.
- Pagès, Joan (2019). *Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. Quin professorat, quina ciutadania, quin futur?* (Lliçó magistral). Recuperat de: <https://ddd.uab.cat/pub/poncom/2018/201167/llico-magistral-joan-pages-2018.pdf>
- Pagès, Joan i Santisteban, Antoni (Coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperat de: https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2011/197111/quesocvivenciesoc_a2011.pdf
- Picchio, Antonella (2015). Economía feminista. En Giorgos Kallis, Federico Demaria i Giacomo D'Alisa (Coords.) *Decrecimiento. Vocabulario para una nueva era*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Pupio, Alejandra; Alcalde, Rodolfo; De la Fuente, Laura (2019). *¿Qué nos hace humanos? Un manual para pensarnos en las aulas*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional del Sur.
- Sant, Edda (2013). L'ensenyament i l'aprenentatge de la participació: com es pot ensenyar i aprendre a parti-

cipar críticament en el context de les audiències públiques als nois i noies de Barcelona? (Tesi Doctoral). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

- Sant, Edda i Pagès, Joan (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y Memoria* nº 3, pp. 129-146.
- Santisteban, Antoni (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 12-15.
- Santisteban, Antoni i González-Monfort, Neus (2019). Education for Citizenship and Identities. *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*. IGI Global.
- Sardar, Ziauddin i Sweeney, John A. (2016). The three Tomorrows of Postnormal Times. *Futures*. 75: 1-13.
- Slaughter, Richard A. (1988). Futuros. A David Hicks (comp). *Educación para la paz*. Madrid: Ed. Morata.247-262.
- Solsona, Núria (2016). *Ni princeses ni pirates. Per educar nenes i nens en llibertat*. Vic: Eumo Editorial.
- Soriano, Encarnación (coord.) (2008). *Educar para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla.
- Spillmann, Kati i Spillmann, Kurt (1991). La imagen del enemigo y la escalada de los conflictos. *RICS. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 127, 59-79.
- Stanley, Jason (2018). *How Fascism Works: The Politics of Us and Them*. London: Penguin Random House.
- Taibo, Carlos (2010). *En defensa del decrecimiento. Sobre capitalismo, crisis y barbarie*. Madrid: Catarata.
- Torralba, Francesc (2019). Fonaments del pensament crític, des d'una mirada filosòfica [Vídeo]. Recuperat de: <https://www.fbofil.lcat/videos/fonaments-del-pensament-critic-des-duna-mirada-filosofica-francesc-torralba>
- Tosar, Breogán (2017). *Llegir la paraula I el món: literacitat crítica en els estudis socials a l'educació primària* (Tesi Doctoral). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tutiaux-Guillon, Nicole (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars?. A Joan Pagès i Antoni Santisteban (Coords.) *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp.25-39). Recuperat de: https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2011/197111/quesocvivenciesoc_a2011.pdf

- Tutiaux-Guillon, Nicole (Coord.) (2018). Enseigner l'histoire en contexte de pluralité identitaire. *La revue française d'éducation comparée*. nº17.
- UNESCO (2017). *15 Claves de Análisis para Apuntalar la Agenda Educativa 2030*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259069_spa
- United Nations Population Fund Agency (2019). *Fondo de Población de las Naciones Unidas*. Recuperat de: https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2016/145881/citrefapa_a2016.pdf
- Villalón, Gabriel; Pagès, Joan (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar?. La enseñanza de la historia de los otros y de las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío&Asociados*, 17, 119-136.
- Walsh, Catherine (2011). *Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial*. Lima: Bellido.
- Wineburg, Sam; McGrew, Sarah; Breakstone, Joel i Ortega, Teresa (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Stanford: Stanford History Education Group.
- Yuste, Montserrat (2017). *L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials a l'educació primària a Catalunya: un estudi de cas* (Tesi Doctoral). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

FONTS DELS EXEMPLES CITATS

Els materials utilitzats provenen d'una varietat de materials curriculars, publicats per diferents actors (editorials de llibres de text, universitats i entitats socials). Els exemples escollits no sempre es corresponen amb les últimes edicions dels llibres de text, perquè el criteri prioritzat ha estat el d'exemplificar millor els temes tractats. Els fragments que s'han fet servir per a aquesta publicació s'inscriuen en la legalitat establerta per l'article 32 del Reial Decret Legislatiu 1/1996, de 12 d'abril, pel que s'aprova el text refós de la Llei de Propietat Intel·lectual.

#1 perspectiva humanitzadora:

Com humanitzar les persones vençudes? Edebé (2008) Ciències socials Història, 4t ESO, p.192-193; Com humanitzar les víctimes d'una catàstrofe natural? Materials per a una didàctica de la història de Terrassa, ESO, n°9, p.32; Com humanitzar civilitzacions antigues? Vicens Vives, 2n ESO, p. 180-181.

#2 perspectiva de gènere:

Com equilibrar les presències de dones i d'homes? Text-LaGalera (2015) Ciències Socials-Atòmium, 3r ESO, p.280; Com trencar els estereotips de gènere? Massip, Mariona; Santisteban, Antoni (2019) *Educant en la igualtat. XXV Audiència Pública als nois i noies de Barcelona*. Barcelona: Institut Municipal d'Educació de Barcelona. p.44-47; Com fer visibles els processos d'assoliment de drets per part de les dones? Barcanova (2008) Socials. Ciències Socials, geografia i història, 4t ESO, p.110-111.

#3 perspectiva d'alteritat:

Com visibilitzats els col·lectius esborrats del relat? Text-La Galera (2008) Ciències Socials, 4t ESO, p.38-39; Com mostrar l'Altre des de referents positius? VVAA (2013) *Enseñar África*. Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC. p.174-175; Com reconeixem el dany de la colonització en l'altre? Cruïlla (2008) Ciències Socials, Història, 4t ESO, p.92-93.

#4 perspectiva intercultural:

Com representar altres cultures i religions? Santillana (2016) 4t ESO p. 326; Com reflectir les relacions de poder entre cultures en context colonial? Edebé (2008) 4t p.108-109; Com tractar els reptes de la convivència intercultural? GREDICS (2008) *Podem conviure persones de diferents cultures?* Bellaterra: GREDICS. <https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2007/203399/dossier-convivenciamedieval-2006ARIE10022.pdf> p. 24-25.

#5 perspectiva de temes controvertits:

Com partir de problemes reals? Teide (2015) 3r ESO p. 19; Com dotar d'eines per interpretar el present? Cruïlla (2008) Ciències Socials, Història, 4t ESO, p.50; Com reflectir la visió dels diferents actors? GREDICS (2012) *Límits,*

fronteres i murs. Bellaterra: GREDICS. p.41-48. <https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2010/203386/dossier-murs-gredics-micinn-EDU2009-10984.pdf>

#6 perspectiva de pensament crític:

Com qüestionar els relats oficials amb l'ús de les fonts i preguntes reflexives? Vicens Vives (2015) Geografia i Història, 3r ESO, p.130-131; Com transmetre la importància de qüestionar les fonts? GREDICS (2015) *Refugiats i refugiades. Informació i manipulació als mitjans de comunicació*. Bellaterra: Gredics-UAB. https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2012/201464/Dossier-refugiats-refugiades-EDU2012-37668-Como_se_forma_el_pensamiento_historico_social.pdf p.15-16; Com promoure debats des de la diversitat d'arguments? Teide, 3r ESO p.22-23.

#7 perspectiva de pau:

Com problematitzar el militarisme? Barcanova, 3r ESO, p.211; Com mostrar el dany a les víctimes? Edebé (2015) Ciències Socials Bloc I: Història, 3r ESO p.74-75; Com reflectir la pau? Caireta, Marina; Barbeito, Cécile (2018) *Barcelona, ciutat de pau. XXIV Audiència Pública als nois i les noies. Dossier per al professorat*. Barcelona: IMEB. http://ajuntament.barcelona.cat/educacio/sites/default/files/material_bcn_ciutat_de_pau_xxiv_ap_professorat.pdf p.51.

#8 perspectiva d'economia sostenible:

Com reflectir el dilema entre el creixement econòmic i la sostenibilitat ambiental? Vicens Vives (2016) Geografia e Historia, 3º ESO, p.206-207; Com fer reflexionar sobre les responsabilitats de diferents actors en la (in)sostenibilitat social? Santillana, 3r ESO, p.270; Com fomentar el canvi d'actituds a favor d'una economia més sostenible? Anna Garrido Espeja, Montserrat Roca Tort (2012) La petjada ecològica: quin és el nostre impacte en el planeta? Edició digital: Centre de Documentació i Experimentació en ciències-ARC. http://apliense.xtec.cat/arc/sites/default/files/petjada%20ecologica_ESO_alumnes.pdf

#9 perspectiva de futur:

Com projectem el futur del planeta? Cruïlla, 3r ESO, p.262-263; Com passar de l'anàlisi de la realitat actual al futur desitjat? Teide (2015) 3r ESO p. 19; Com imaginar futurs alternatius? Hicks, David. (2006). *Lessons for the Future: The missing dimension in education*. Victoria, Canada: Trafford Publications.

#10 perspectiva transformadora:

Com transmetre que les realitats són mutables? Vicens Vives (2016) Geografia e Historia, 3º ESO. P.239-240. Com lligar el pensament crític amb l'acció transformadora? Text-La Galera (2008) Ciències Socials, 4t ESO, p.124; Com promoure la transformació del centre educatiu? Vicenç Vives (2015) Geografia i Història, 3r ESO. P.42.

êçp escola de
cultura de pau

UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

ReDiCS

Gricco
Grup de Recerca Interdisciplinari en el Context Social de Ciències Socials

Amb el finançament de

